

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

**(у рамках
VI Міжнародного фестивалю
«СВІТ ПСИХОЛОГІЇ»)**

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 7 від 15 березня 2015 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Рубцов В.В., Гусєва О.П., Сєрова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
доктор психологічних наук, професор Маноха І.П.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 3 до Вип. 36, Том I (17): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2016. – 484 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 3 to Vol. 36, Volume I (17): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Agency Reading”. - K.: Gnosis, 2016. - 484 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітарного знання.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості. Психологія XXI 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.

ISBN 978-966-2760-32-3

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2016 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2016 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2016 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2016 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2016 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2016 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Додаток 3 до Вип. 36, Том I (17), 2016 р.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ХХІ століття



Г.И. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

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

КУЗНЄЦОВА Н.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
ОНУ імені І.І. Мечникова

КУЗНЄЦОВ В.О.,

кандидат історичних наук,
доцент кафедри історії України
ОНУ імені І.І. Мечникова,
м. Одеса, Україна

РОЛЬ УЧЕНИХ ОДЕСЬКОГО (НОВОРОСІЙСЬКОГО) УНІВЕРСИТЕТУ У СТАНОВЛЕННІ Й РОЗВИТКУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: М.Я. ГРОТ, М.М. ЛАНГЕ, Г.І. ЧЕЛПАНОВ

У статті представлені результати історико-психологічного і історико-педагогічного аналізу взаємовпливу трьох видатних учених: М. Я. Грота, М.М. Ланге і Г.І. Челпанова на формування поглядів у галузі експериментальної психології. Наводяться біографічні дані стосовно їхнього наукового становлення. Підтверджується факт відкриття першої лабораторії експериментальної психології в Одесі в Новоросійському університеті М.М. Ланге у 1896 р. Доводиться теоретичний характер діяльності Психологічної семінарії, створеної Г.І. Челпановим в університеті Св. Володимира, і експериментальний характер діяльності психологічної лабораторії, створеної М.М. Ланге в ІНУ.

Ключові слова: М.Я. Грот, М.М. Ланге, Г.І. Челпанов, експериментальна психологія.

Статья представляет результаты историко-психологического и историко-педагогического анализа взаимовлияния трех выдающихся ученых: Н.Я. Грота, Н.М. Ланге и Г.И. Челпанова на формирование взглядов в области экспериментальной психологии. Приводятся биографические данные относительно их научного становления. Подтверждается факт открытия

первой лаборатории экспериментальной психологии в Одессе в Новороссийском университете Н.Н. Ланге в 1896 г. Доказывается теоретический характер деятельности Психологической семинарии, созданной Г.И. Челпановым в университете Св. Владимира, и экспериментальный характер деятельности психологической лаборатории, созданной Н.Н. Ланге в ИНУ.

Ключевые слова: Н.Я. Грот, Н.Н. Ланге, Г.И. Челпанов, экспериментальная психология.

The article deals with the results of historico- psychological and historico-pedagogical analysis of interrelation and interinfluence of three outstanding scientists: N.Y. Grot, N.N. Lange and G.I. Chelpanov on the formation of views in experimental psychology. Life record data of their scientific development is provided. The impact of N.Y. Grot, the professor of Novorossiysk University , on the formation of G.I. Chelpanov's philosophical and psychological views is shown. Complicated relations between N.Y.Grot and G.I. Chelpanov, inconsistency of N.N. Lange and G.I. Chelpanov views on the status of experimental psychology as an independent academic discipline and the use of experimental methods in psychology are analyzed. The opening of the first experimental psychology laboratory in Odessa Novorossiysk University by N.N. Lange in 1896 is proved. It differed from the previous laboratories of psychiatric hospitals of medical faculties. The theoretical nature of Psychological seminary that was founded in Saint Vladimir University by G. I. Chelpanov in 1897-1906 is acknowledged. The experimental nature of psychology laboratory founded by N.N. Lange in INU is proved.

Key words: N.Y. Grot, N.N. Lange, G.I. Chelpanov, experimental psychology.

Одеський (Новоросійський) університет став перехрестям життєвих траєкторій трьох видатних учених психологів і філософів, кожен із яких був першопрохідцем у питаннях, пов'язаних зі становленням і розвитком психології, філософії і педагогіки. Микола Якович Грот, який працював професором Імператорського Новоросійського університету (ІНУ) з 1883 р. по 1886 р., почав видавати перший у Російській імперії фаховий журнал «Питання філософії і психології» (1889). Микола Миколайович Ланге працював на різних посадах в ІНУ з 1888 р. до закриття університету у 1920 р., відкрив першу у Російській імперії лабораторію експериментальної психології (1896). Георгій Іванович Челпанов, який був студентом ІНУ (1883 - 1887 р.), відкрив перший у Росії Психологічний інститут (1914).

У науковому становленні талановитих учених було багато спільних рис. Майбутні науковці закінчили історико-філологічні факультети: Санкт-Петербурзького університету - М. Я. Грот (1875) і М. М. Ланге (1882), Новоросійського університету - Г. І. Челпанов (1887). Усі були нагороджені золотими медалями: М. Я. Грот за твір «Спростування Платона і піфагорійців з метафізики Арістотеля», М. М. Ланге за твір «Філософія Лейбніца і його відношення до філософії Локка».

На 4 курсі Г. Челпанов самостійно працював над темою випускного тво-

ру, яку почав розробляти під керівництвом М. Я. Грота. У Послужному списку ординарного професора Георгія Івановича Челпанова зазначено: «По закінченні повного курсу наук історико-філологічного факультету і по нагородженні золотою медаллю за твір на задану факультетом тему: «Про відношення досвіду і мислення у пізнанні в системах Платона і Арістотеля» удостоєний Радою Новоросійського університету ступеня кандидата. 12 грудня 1887 р.» [5, арк. 10]. Він був єдиним із одинадцяти випускників історико-філологічного факультету ІНУ 1887 р., удостоєних золотої медалі [10, с. LXIV].

Науковим керівником М. Я. Грота і М. М. Ланге під час навчання в університеті був професор М. І. Владиславлев, який сприяв формуванню у них інтересу до філософії і психології. Саме М. І. Владиславлев рекомендував М. М. Ланге для підготовки до професорського звання, для чого той був відряджений на два роки за кордон, у Німеччину і Францію, для вивчення по першоджерелах метафізичних поглядів творців німецьких і французьких етичних учнів [2, с. 31].

Вибір Г. І. Челпановим Новоросійського університету для навчання був обумовлений попереднім знайомством з роботами М. Я. Грота, захопленість ними і переходом останнього туди на роботу у 1883 р. Із професорів університету саме М. Я. Грот мав найбільший вплив на його становлення як науковця. Г. І. Челпанов пригадував: «З наяв-

ними російськими науковими силами того часу я був добре обізнаний. Сам дуже схильний тільки до емпіричної психології, я і керівника собі шукав такого. Увага могла зупинитися на М. М. Троїцькому і М. Я. Гроті. З них усі мої симпатії були на стороні М. Я. Грота» [26, с. 188].

Нетерплячий, “провінційний гімназист”, як писав про себе Г. Челпанов, не міг дочекатися офіційної зустрічі в університеті з молодим, але вже досить відомим професором, який щойно приїхав із Ніжина в Одесу. Їх перше знайомство відбулося дома у М. Я. Грота, куди Г. Челпанов відправився з рекомендаційним листом викладача гімназії, яку закінчив у Маріуполі, С. Г. Квітницького, учня М. Я. Грота по Ніжинському інституту [26, с. 189-190]. Ця зустріч справила на Г. І. Челпанова велике враження і визначила не тільки ставлення до М. Я. Грота як людини і вченого, але і вибір історико-філологічного факультету для навчання, і захопленість психологією як наукою, якій він у подальшому присвятив все життя. «Та прірва, яка відділяла провінційного гімназиста від професора з гучним ім'ям, зараз же зникла. Зразу почалась бесіда на тему про психологію, про сучасний її стан, про те, як її слід вивчати та ін. [...] До кінця вечора наша бесіда, яка дуже затягнулася, прийняла настільки інтимний характер, що мені перестало здаватися, що це наша перша бесіда. Я пішов з усвідомленням, що М. Я. виявив по відношенню до мене не просто любов'язність, але що він віднісся до мене з участю» [26, с. 190].

Г. Челпанов брав активну участь у роботі університетського філософського гуртка, яким керував професор М. Я. Грот. Спочатку заняття проводились у Миколи Яковича вдома, потім були перенесені до університету. Сту-

денти писали реферати на різні теми, з приводу яких потім відбувалися жваві дебати. На одному із засідань Г. Челпанов зробив доповідь на тему: «Учіння про простір у Канта і в сучасній психофізіології» [1, с. 39]. Пізніше він згадував: «Про себе скажу, що інтерес до питання простору, яким я згодом так довго займався, народився тут серед суперечок, які велись у аудиторіях Миколою Яковичем» [26, с. 194]. Можливо, в цих заняттях були ті паростки, які з часом проросли у формі Психологічних семінарій, створених Г. І. Челпановим в Університеті Св. Володимира і Московському університеті.

Розвитку педагогічних здібностей і популяризаторського таланта М. Я. Грота сприяли публічні лекції, які «приваблювали усі верстви населення» в Одесі. «За три роки він прочитав наступні лекції:

«Про свободу волі» - 1884 р.

«Про значення песимізму і оптимізму» - 1884 р.

«Джордано Бруно і пантеїзм» - 1885 р.

«Завдання філософії у зв'язку з учінням Джордано Бруно» - 1885 р.

«Про душу у зв'язку з сучасними учіннями про силу» - 12 січня 1886 р.

«Про межі знання» - 6 березня.

«Чи можливе достовірне знання моральних законів і міцне обґрунтування абсолютних ідей добра і зла» - 3 квітня 1886 р.» [26, с. 192-193].

У спогадах Г. І. Челпанов описав методику підготовки М. Я. Грота до публічних лекцій. «Читав ці лекції він завжди з особливим ентузіазмом і готувався до них з таким же ентузіазмом. За багато часу до публічної лекції він зазвичай позбувався всяких справ і напружено готувався до цієї лекції. Деякий час він жив лише нею. У колі близьких знайомих він попередньо прочитував лекцію. Мені часто дово-

дилось бути присутнім на цих «генеральних репетиціях», і я пам'ятаю, він завжди читав їх з таким захопленням, як коли б читав перед справжньою публікою, так же хвилювався, як на справжній лекції» [26, с. 193].

Аналізуючи системи викладання, які використовував М. Я. Грот в Новоросійському університеті, і в подальшому Г. І. Челпанов в Університеті Св. Володимира і Московському університеті, можна побачити певну наступність. Сама програма, яка була розроблена професором М. Я. Гротом, для талановитого студента Г. Челпанова, була прикладом педагогічної системи, яку останній створив у майбутньому для студентів. «Ретельно розробивши програму, Микола Якович від доступного для розуміння переходив до більш складного, розвиваючи і доповнюючи його. Так почалось фундаментальне вивчення історії грецької філософії, філософських принципів Платона і його учня Арістотеля. Ця система Грота стане у майбутньому основною і у викладацькій практиці Челпанова, сформульована пізніше в його відомому вислові: «Не можна філософствувати без вивчення азбуки філософії!» [1, с. 39].

Але провінційне наукове життя, як характеризував М. Я. Грот одеський період своєї діяльності, не влаштувало його, і він прагнув до Москви. До того ж, згідно статуту університетів 1884 р. філософія втратила свій і до того невисокий статус. «Значення філософії у колі факультетських предметів звелось прямо до нуля. Коло слухачів з філософських предметів зробилося вкрай незначним» [26, с. 195]. У квітні 1886 р. професор М. Я. Грот перейшов до Московського університету. Він не забув талановитого студента Г. Челпанова і неодноразово запрошував його до себе. «За його сприяння збори факультету

визначили Челпанову «спосіб для приготування до наукового ступеню» - відраджень в Московський університет з правом отримання стипендії протягом двох років, а за клопотанням факультету - ще на один рік, чим майбутній учений пізніше і скористався» [1, с. 39].

На початку 1888 р. Г. Челпанов переїхав до Москви, де був призначений асистентом М. Я. Грота по кафедрі філософії Московського університету.

У цьому ж, тобто 1888 р., до Одеси приїхав М. М. Ланге, який був призначений на посаду приват-доцента по кафедрі філософії, тієї кафедри, професором якої ще нещодавно був М. Я. Грот. Цьому призначенню сприяв успішний захист у 1888 р. магістерської дисертації на тему: «Історія моральних ідей XIX сторіччя: Критичні нариси філософських, соціологічних і релігійних теорій моральності».

Докладна характеристика і оцінка діяльності М. М. Ланге в Одесі дана його учнем М. І. Гордієвським. Він справедливо зазначав, що свідоме рішення М. М. Ланге залишитися у провінційній, тоді ще «культурно відсталій» Одесі, було «героїчним вчинком». «Справді, М. М. Ланге знав, що, сидючи в Одесі, він не досягне тих наукових високостей, до яких міг би піднятися, живучи в Москві або Петербурзі. [...] Його не лякала та широка громадсько-просвітня робота, що її від нього вимагала Одеса; навпаки, ця робота його приваблювала» [3, с. 32].

Для всієї одеської професури того часу, відмічав М. І. Гордієвський, типовим було бажання «втекти з Одеси». Інші видатні вчені, які викладали якийсь час в ІНУ (І. М. Сеченов, І. І. Мечников, М. О. Умов, М. І. Кондаков, Ф. І. Успенський, О. І. Кірпи́чников, Е. Р. Штерн), за образним висловом М. І. Гордієвського, «...були тільки метеорами, які тільки на короткий час по-

казувалися на одеському небі. Одеса для них була тільки одним із етапів на їх академічному шляху» [3, с. 32]. До цієї групи вчених правомірно можна віднести і М. Я. Грота. На відміну від них багатогранна наукова, педагогічна і громадська діяльність М. М. Ланге в Одесі тривала майже 33 роки, до самої смерті.

Спільним чинником формування наукових поглядів М. Я. Грота, М. М. Ланге і Г. І. Челпанова було знайомство з працями і науковою діяльністю видатного німецького філософа і психолога В. Вундта. «М. Я. Грот, висловлюючи ентузіазм з приводу виникнення експериментальної психології Вундта, сподівався, що цей новий напрям примирить метафізичну психологію (школи Платона, Арістотеля, Декарта, Лейбніца) і емпіричну (школи Локка, Юма, Томаса Ріда, Броуна, Мілля), т. як «експериментальна психологія має справу не з субстанціями і явищами, а з фактами, і факти ці набагато ширші і різноманітніші, ніж психологічні явища, з якими мала справу стара емпірична психологія» [20, с. 55].

В. Вундт зіграв значну роль і в зародженні інтересу до експериментальної психології у М. М. Ланге, який у 1883-1884 рр. знаходився у відрядженні у Німеччині і Франції, де офіційно займався збором матеріалів для магістерської дисертації, а неофіційно стажувався в інституті експериментальної психології при Лейпцігському університеті. «У приватному листуванні М. І. Владиславлев не схвалює його заняття експериментальною психологією і рекомендує звернути увагу на справжню мету його наукового відрядження» [2, с. 32].

Г. І. Челпанов, відряджений від Університету Св. Володимира, провів 11 місяців (20.05.1897 – 20.04.1898) у Психологічному інституті В. Вундта у Лейпцігу [20, с. 55]. З великим інтер-

есом Георгій Іванович брав участь у експериментах, вивчав історію виникнення і розвитку експериментальної психології в Німеччині, ознайомився в оригіналі з усіма науковими роботами В. Вундта і склав детальний перелік усіх його творів [1, с. 47]. Г. І. Челпанов ретельно вивчав улаштування і організацію занять у Психологічному інституті В. Вундта і, безперечно, використав цей досвід при організації Психологічного інституту в Москві.

В історії кожної науки є чинник, який буває важко встановити документально, але який теж є значущим у розвитку наукових ідей. Це відносини між науковцями, які найчастіше є суперечливими і складними. Про ставлення Г. І. Челпанова до свого вчителя можна судити з некрологу «Пам'яті проф. М. Я. Грота», опублікованому у 1899 р. [26, с. 185-188]. Усі визначення Г. І. Челпанова свідчать про його захоплення, повагу і любов до М. Я. Грота. Згадуючи вчителя, він називав його «молодим, гаряче захоплюючимся своєю наукою викладачем», відзначав «надзвичайну гуманність і чуйність» М. Я. Грота, «терплячість» як одну з основних рис його характеру, «популяризаторський талант». Г. І. Челпанов особливо виділяв не тільки взаємну любов професора М. Я. Грота і студентів, але і якості, що характеризували його педагогічний талант: «Він умів не тільки зацікавити, але умів і заставити серйозно працювати. Його величезна заслуга, як учителя, полягала у тому, що він був учителем, який близько стояв до своїх учнів. Він не тільки вчив, але і працював разом зі своїми учнями» [26, с. 186]. Весь текст некролога проникнутий щирою «глибокою скорботою» в зв'язку з «передчасно згаслим життям».

Однак відносини між Г. І. Челпановим і М. Я. Гротом не завжди були простими. Дослідник життя і діяльнос-

ті Г. І. Челпанова М. Аджавенко, ґрунтуючись на листах Георгія Івановича і його дружини Ольги Єпифанівни, які зберігаються в Науковому архіві Психологічного інституту РАО, відзначає ускладнення взаємостосунків, яке виявилось у 1896 р. у зв'язку з підготовкою до захисту магістерської дисертації Г. І. Челпанова: «Їх стосунки в останній час змінилися. Челпанов став помічати з боку Миколи Яковича ретельно приховану нещирість і навіть заздрість. Багато з того, що він робив для свого учня, робилося з метою особистої вигоди і, як писала в одному з листів Ольга Єпифанівна, «для вящего прославления собственной своей osoby (мовою оригінала – Н.К.)» [1, с. 75-76].

Можливо, це була занадто емоційна оцінка їх взаємовідносин. Разом з тим, у спогадах, написаних спеціально для збірника «Микола Якович Грот у нарисах, спогадах і листах товаришів і учнів, друзів і шанувальників», виданого в 1911 р., Г. І. Челпанов розповідав лише про одеський період їх знайомства, хоча вони тісно співпрацювали і всі наступні роки до кончини М. Я. Грота у 1899 р.

Експериментальна психологія на території Російської імперії зароджувалась у досить загострених дискусіях, представниками різних полюсів у яких були М. М. Ланге і Г. І. Челпанов. У підтримку експериментального методу виступив впливовий професор М. Я. Грот. «У доповіді «Основи експериментальної психології», з якою він виступив у Московському психологічному товаристві, Грот висунув завдання розробки власне психологічного експерименту, який повинен, на відміну від експерименту у природознавстві, враховувати свідомість, самосвідомість людини. Грот підтримував ідею Ланге про необхідність заснування психологічних лабораторій при університе-

тах» [6, с. 233].

В історії науки закріпилась думка про те, що М. М. Ланге і Г. І. Челпанов були опонентами стосовно статусу експериментальної психології як самостійної наукової дисципліни і використання експериментальних методів у психології. Вперше дискусія між М. М. Ланге і Г. І. Челпановим стосовно цих питань виникла у 1890 р. і періодично поновлювалась протягом багатьох років. Після знайомства з діяльністю психологічної лабораторії В. Вундта М. М. Ланге сам розпочав експериментальні дослідження, результати яких були опубліковані. Г. І. Челпанов виступив з різкою критикою позиції М. М. Ланге і його висновків у статті «З приводу статей М. Ланге», надрукованої у новому журналі «Питання філософії і психології», започаткованому М. Я. Гротом [27]. У наступному номері журналу вийшла у відповідь стаття М. Ланге [9] і знову відповідна стаття Г. І. Челпанова [23].

Дискусія між відомими вченими оновилась у 1894 р. після захисту М. М. Ланге у Московському університеті дисертації на здобуття ступеня доктора філософії на тему: «Психологічні дослідження. Закон перцепції. Теорія вольової уваги». У своєму вступному слові «Про значення експерименту у сучасній психології» М. М. Ланге розвивав думку про те, що «(...) до вивчення психологічних проблем необхідно прикласти той точний експеримент, який дав настільки блискучі результати у галузі природознавства; і що, зробивши це, використавши до психології експеримент, ми можемо піднести її до такої досконалості, перетворивши її у таку позитивну науку, якою вона ще ніколи не була» [8].

18 січня 1891 р. Г. І. Челпанов був затверджений приват-доцентом історико-філологічного факультету

Московського університету, де протягом року викладав філософію. Але оскільки всі 12 посад ординарних і 5 екстраординарних професорів були заповнені, і навіть захист магістерської дисертації не дозволив би отримати посаду екстраординарного професора, Г. І. Челпанов вирішив перейти в інший університет.

По дві вакансії на історико-філологічних факультетах мали університети Св. Володимира і Новоросійський. Г. І. Челпанов вибрав університет Св. Володимира. «Важко сказати, чому він зробив такий вибір. Документальних свідчень з цього приводу немає. Здавалося б, випускник Новоросійського університету мав би повернутися в Одесу. Але цього не відбулося. Можливо, тому що там у приват-доцентах ходив той самий М. М. Ланге, з яким Челпанов вступив у дискусію в журнальній статті...» [1, с. 66].

У 1896 р. Г. І. Челпанов опублікував працю «Проблема сприйняття простору», на яку М. Я. Грот написав рецензію. Ця праця була захищена Г. І. Челпановим у якості дисертації у Московському університеті, за що йому було присвоєно ступінь магістра філософії. М. Я. Грот характеризував працю Челпанова як «велику монографію з питання, яке ще ні разу не підлягало спеціальній розробці у російській філософській літературі» [4, с. 651]. М. Я. Грот зазначав, що Г. І. Челпанов «(...) виявляє солідну ерудицію і добросовісне прагнення вичерпати проблему до кінця і у всіх деталях».

Разом з тим, рецензент відмітив у праці «деякі значні недоліки» і «суттєві огріхи у плані розробки і в самому виконанні філософського завдання, яке поставив перед собою автор» [4, с. 652]. З точки зору М. Я. Грота, спочатку слід було викласти розуміння проблеми сприйняття простору з філософської

(теоретико-пізнавальної, гносеологічної) позиції, а вже потім перейти до дослідження проблеми з точки зору психології. Як наслідок цього, М. Я. Грот зазначив «деяку плутанину» у використанні термінів «нативізм», «генетизм» і «емпіризм» [4, с. 653]. Крім цього, зазначав М. Я. Грот, Г. І. Челпанову не варто було відкидати необхідність «широкого використання експериментальних прийомів у вирішенні проблеми», між тим, як він «весь час розбирається у чужих експериментах і на взаємному співставленні їх будує свою теорію», не намагаючись «доповнити чужі досліди своїми власними» [4, с. 654]. М. Я. Грот чітко сформулював власну позицію відносно ступеня доказовості експерименту і теоретичних міркувань: «Тільки експериментальним методом можна здобути тверду основу для остаточного вирішення дискусії між генетистами і нативістами в учінні про елементи просторового сприйняття, і всі теоретичні міркування здатні лише посилювати вірогідність тієї чи іншої гіпотези, не даючи достатнього матеріалу для вирішення питання» [4, с. 655].

Таким чином, можна констатувати розходження позицій М. Я. Грота і Г. І. Челпанова стосовно місця і ролі експерименту в психології, того ж питання, що стало свого часу предметом дискусії між М. М. Ланге і Г. І. Челпановим, яка поновлювалася і в майбутньому.

В історії освіти і науки дискусійним залишається питання пріоритету відкриття першої лабораторії експериментальної психології серед двох українських університетів, що знаходились на території Російської імперії. Архівні документи, матеріали МНО, звіти про діяльність Новоросійського університету і університету Св. Володимира, матеріали Вчених рад цих університетів дозволяють реконструювати

хронологію подій.

У 1895 р. після успішного захисту докторської дисертації і отримання звання професора М. М. Ланге подав клопотання до Міністерства народної освіти про заснування кабінету експериментальної психології при Новоросійському університеті, на що він просив виділити 4 000 руб. Записка М. М. Ланге була розіслана до Московського, Петербурзького університетів і Університету Св. Володимира для обговорення.

У Московському університеті для розгляду цього питання була створена комісія у складі М. Я. Грота, Л. М. Лопатіна, С. М. Трубецького і О. С. Белкіна [11, арк. 24]. Лист М. Я. Грота від 12 березня 1895 р. свідчить про його повну підтримку клопотання М. М. Ланге [11, арк. 22-23]. У цьому листі, крім того, М. Я. Грот повідомляє, що за наполягання М. М. Троїцького у висновку комісії додали про необхідність відкриття аналогічного кабінету і у Московському університеті. Саме ця пропозиція затягнула вирішення прохання М. М. Ланге і в кінці кінців після тривалого обговорення вже двох клопотань (Новоросійського і Московського університетів) – обидва були відхилені.

«Міністерство, проте, асигнувало 500 руб. на особисті заняття професора М. М. Ланге, і це поклало початок придбанню деяких приладів і інструментів. Допомогло також сприяння професора кафедри фізіології Б. Ф. Веріго. Після довгих турбот М. М. Ланге вдалося отримати дозвіл на відкриття лабораторії на приватні кошти, які він зібрав, користуючись своїми значними зв'язками і впливом» [2, с. 21-22].

Перша в Російській імперії лабораторія експериментальної психології була відкрита в Імператорському Новоросійському університеті у 1896 р. За домовленістю з професором Б. Ф. Ве-

ріго у приміщенні фізіологічної лабораторії було відведено дві кімнати для облаштування кабінету експериментальної психології. У щорічних звітах про стан і діяльність ІНУ кабінет експериментальної психології був представлений як навчально-допоміжний заклад історико-філологічного факультету, що знаходиться у завідуванні ординарного професора М. М. Ланге.

На засіданні Ради університету Св. Володимира 24 лютого 1895 р. слухали «пропозицію Попечителя Київського навчального округу від 19 лютого 1895 р. за № 1224 про розгляд і обговорення у Раді Університету Св. Володимира надісланої п. Міністром Народної Освіти від 22 січня того ж року за № 1746 копії з заяви історико-філологічного факультету одного з Університетів про заснування при факультеті «Кабінету експериментальної психології» [18, с. 5]. Очевидно, хоча це і не називається у тексті протоколу, що мова іде про клопотання професора М. М. Ланге. Для обговорення питання, як і у Московському університеті, теж була створена спеціальна комісія, до складу якої увійшли ординарний професор Сікорський, екстраординарні професори Де-Метц і Гіляров, приват-доценти Курчинський, Челпанов і Трубецької [18, с. 5].

Дозвіл на відкриття Психологічної семінарії в університеті Св. Володимира був отриманий наприкінці 1897 р. На засіданні Ради університету 27 березня 1898 р. була заслухана пропозиція п. Попечителя Київського навчального округу від 29 грудня 1897 р. про те, що «п. Товариш Міністра від 16 грудня за № 32783 дозволив заснувати психологічну семінарію при кафедрі філософії, згідно клопотання професорів її, Гілярова і Челпанова, з призначенням на щорічне утримання цієї семінарії по 250 руб. із спеціальних

коштів Університету» [18, с. 7].

Відкриттю Психологічної семінарії передував семінар з філософії, який проводив Г. І. Челпанов. Семінарія стала «центром світоглядного становлення вчених, які дещо пізніше безпосередньо обумовили розвиток психологічної і філософської вітчизняної думки. Серед тих, хто брав участь у роботі Челпанівського семінару, - Г. Шпет, В. Зеньковський, О. Посев, М. Рибніков, П. Блонський та ін.» [20, с. 14].

Учень Г. І. Челпанова по Університету Св. Володимира, у майбутньому видатний філософ, психолог і педагог В. В. Зеньковський, який на відміну від П.П. Блонського і К. М. Корнілова зберіг відданість своєму вчителю на все життя, незважаючи на всі соціально-політичні трансформації, згадував: «У Київський період діяльності Челпанов виділювся винятковим педагогічним талантом – у публічних лекціях, які відбувалися у завжди переповненій актовій залі Університету, в організації чудового філософського семінару, нарешті, в організації психологічної лабораторії» [7, с. 243].

Аналіз звітів Г. І. Челпанова про роботу Психологічної семінарії у 1897 – 1906 рр. дозволяє зробити висновок про теоретичний характер її діяльності. Основними темами занять у Семінарії, які планувались на кожне півріччя, були: «Критика філософського матеріалізму», «Основні питання емпіричної психології», «Про свободу волі», «Розбір основних пунктів психології Вундта», «Сучасні учіння про душу», «Теорія пізнання Канта», «Про реальність зовнішнього світу», «Основні питання етики», «Про основні напрями в теорії пізнання», «Проблема причинності», «Взаємодія між фізичними і психічними явищами», «Про основи етики» [24, 25]. Крім того немає свідчень про наявність і використання в Психологічній

семінарії Університету Св. Володимира спеціального обладнання для проведення експериментальних досліджень.

Аналіз щорічних звітів про стан і діяльність ІНУ свідчить, що, починаючи з відкриття кабінету експериментальної психології у 1896 р., він постійно поповнювався приладами. Так, у 1902 р. кабінет поповнився «14 приладами в 17 екземплярах на суму 1042 р. 21 к. і має зараз 58 інструментів в 63 екземплярах, усього на суму 3062 р. 38 к., 11 книг і 6 предметів меблів» [15, с. 12]. У 1903 р. «кабінетом придбано 10 нових інструментів, усього на суму 239 р. Тепер він має 73 інструмента, 16 книг і 6 предметів меблів. Усього майно кабінету оцінюється у 3301 р. 38 к.» [14, с. 39].

Експериментальний характер діяльності психологічної лабораторії ІНУ підтверджує звіт ординарного професора М. М. Ланге про спеціальні практичні заняття з психології для студентів історико-філологічного факультету за 1910 р. Заняття «полягають у вирішенні студентами послідовного ряду експериментальних задач з психології, що поступово ускладнюються, і проводяться в кабінеті експериментальної психології. [...] Звіти ці спільно обговорюються і, у випадку числового характеру, підлягають загальній статистичній обробці. [...] Протягом осіннього семестру були дані наступні завдання: визначення кутової величини і форми сліпої плями в оці, визначення меж видимості головних кольорів у боковому зорі (периметрія сітківки ока), визначення точності окоміра, визначення різничної чутливості до вагів, що піднімаються, за методом ледь помітної різниці, теж стосовно слуху, вивчення метода середньої різниці у ділянці відчуття ваги, вивчення метода середньої помилки у ділянці відчуття руху (кінестенія руки), визначення на шкірі точок тиску (естезіометром), ви-

вчення метода «правильних і помилкових випадків» у ділянці окоміра та ін.» [13, с. 58-59].

Таким чином, за сукупністю ознак, а саме: хронологією подій, матеріально-технічною базою, зокрема, наявністю відповідного обладнання, тематикою занять зі студентами, можна підтвердити факт відкриття першої серед Російських Імператорських університетів лабораторії експериментальної психології в Новоросійському університеті професором М. М. Ланге. Інші психологічні лабораторії, наприклад, В. М. Бехтерева при Казанському університеті, О. О. Токарського при Московському університеті створювались при психіатричних клініках медичних факультетів і використовувались переважно для практичної підготовки лікарів-психіатрів.

У 1907 р. Г. І. Челпанов переїжджає до Москви і в Московському університеті теж створює психологічний семінарій, у якому проводились оригінальні експериментальні і методичні дослідження. Учений склав програму досліджень семінарія, а потім Психологічного інституту, яка лягла в основу створеного ним «Курсу експериментальної психології» [19, с. 52].

В силу тематики наукової діяльності М. М. Ланге і Г. І. Челпанов були причетні до проведення психологічних з'їздів. До 1917 р. в Росії їх відбулося п'ять. Хоча вони мали різні назви, це не вплинуло на їх програми і характер діяльності. Усі вони були проведені у Санкт-Петербурзі. Два перших називались з'їздами з педагогічної психології (1906, 1909). Три наступних йменувались з'їздами з експериментальної педагогіки (1910, 1913, 1916). Основними питаннями, що обговорювались на з'їздах, були «питання про взаємовідносини між педагогікою і психологією, про роль експерименту у психологіч-

них дослідженнях, про викладання психології у середніх навчальних закладах, проблеми виявлення індивідуальних відмінностей у сфері здібностей (зокрема, питання про тести і їх оцінку)» [16, с. 194].

У 1909 р. на Другому всеросійському з'їзді з педагогічної психології відбулася відома дискусія між професорами Г. І. Челпановим і М. М. Ланге. Доповідь Г. І. Челпанова була спрямована проти тенденції недооцінки теорії у психологічних дослідженнях. Він зазначав, що «(...) не можна говорити, що є дві психології. Є тільки одна психологія; експериментальної психології, як особливої наукової дисципліни, зовсім не існує, а є тільки експериментальні методи дослідження» [22, с. 57]. Виступаючи першим у дискусії за доповіддю Г. І. Челпанова, М. М. Ланге вітав його відвертий, хоча і різкий виступ. Вчений відстоював необхідність серйозного методологічного обґрунтування експериментального дослідження і його правильної організації. М. М. Ланге підкреслив неправильність протиставлення експериментальної психології теоретичній «бо експериментальна психологія є разом з тим і теоретичною [...], таке протиставлення скоріше за все може привести до старих часів, коли психологічні теорії створювались без достатнього фактичного їх обґрунтування...» [22, с. 70].

Хоча вчені стояли на різних позиціях стосовно статусу експериментальної психології, на першому публічному засіданні Товариства експериментальної педагогіки (1909) під головуванням О. П. Нечаєва обидва: і М. М. Ланге, і Г. І. Челпанов були обрані почесними членами цього товариства «як особи, які своїми роботами, використанням точних методів до вивчення людини як предмета виховання, сприяли розвитку експериментальної педагогіки

у Росії» [22, с. 383-384]. На з'їзді у 1910 р. Г. І. Челпанов не був присутнім, але відгукнувся на проблему відносин між педагогікою і психологією, яка на ньому обговорювалася, працею «Що потрібно знати педагогу з психології».

З 1907 по 1923 рр. Г. І. Челпанов очолював кафедру філософії Московського університету, якою з 1886 по 1899 рр. керував М. Я. Грот. У 1912 р. Г. І. Челпанов створив, а у 1914 р. офіційно відкрився у Москві Психологічний інститут імені Л. Г. Щукіної – перший у Російській імперії науково-освітній заклад такого профілю. Його проект створювався на основі узагальнення досвіду подібних закладів у Німеччині і США, які Г. І. Челпанов особисто вивчав.

Безумовно талановитим організатором у галузі науки і освіти був і М. М. Ланге. Крім започаткованої лабораторії експериментальної психології, нових запроваджених ним психологічних і педагогічних курсів і форм занять зі студентами за його ініціативою і при участі створеного ним гуртка професорів Новоросійського університету у 1903 р. в Одесі були відкриті Жіночі педагогічні курси, які у 1906 р. були реорганізовані у Вищі жіночі курси. Це був перший на Півдні України і Росії вищий навчальний заклад для жінок. Але у 1908 р. М. М. Ланге було усунуто від керівництва курсами за відмову підписатися під циркулярним розпорядженням МНО, яким заборонялося службовцям брати участь у протиурядових партіях.

Сумну аналогію констатуємо і в долі Г. І. Челпанова. У 1923 р. у результаті «чистки складу професорів і викладачів» Г. І. Челпанов був усунений від керівництва і звільнений зі створеного ним Психологічного інституту імені Л. Г. Щукіної.

М. М. Ланге і Г. І. Челпанов достатню увагу приділяли питанням,

пов'язаним з викладанням психології і педагогіки у школах, гімназіях і університетах. Г. І. Челпанову належать роботи: «Про постановку викладання психології у середній школі», «Про стан психології в російських університетах». Він відстоював право психології бути самостійною наукою і не викладатися як частина філософії або біології, розробляв питання створення окремої кафедри психології в університеті. М. М. Ланге за власною ініціативою, починаючи з 1894/1895 н.р., поряд з філософією і психологією читав в університеті педагогічні курси. Він розробив програми і тексти лекцій з історії педагогіки і дидактики, постійно їх удосконалював. У роботі «До питання про викладання педагогіки у жіночих гімназіях» М. М. Ланге сформулював історико-критичний принцип побудови курсу педагогіки, який був новаторським для вітчизняної педагогіки і якого він дотримувався постійно. Він обґрунтовував необхідність створення в університетах окремих кафедр педагогіки.

М. Я. Грота, М. М. Ланге і Г. І. Челпанова об'єднують моральні риси найвищої проби, а також педагогічний, організаторський і популяризаторський талант, який відмічали їх студенти, колеги і більш широке коло шанувальників. Ось як про ці риси Г. І. Челпанова писали у посвяті його учні: «Георгій Іванович виховував нас і своєю особистістю. Ми бачимо в ньому зразок енергії, працездатності, педагогічного і організаторського таланту. Ми бачимо в ньому зразок усвідомлення обов'язку перед наукою і філософською культурою батьківщини. Ми цінуємо в ньому постійну увагу до його учнів» [21, с. 701].

Порівнюємо ці слова зі зверненням курсисток першого випуску Одеських вищих жіночих курсів до М. М. Лан-

ге, які були розміщені у подарунковій адресі, врученій йому у 1908 р. «Протягом усього часу Вашого керівництва курсами, Ви ніколи не були директором-начальником, завжди директором-наставником, директором-керівником. Ви завжди стояли на сторожі наших інтересів, Ви приймали до серця і наші радощі, і наші печалі. Ваша уважна чуйність, сердечна турботливість, Ваше щире бажання допомогти кожній з нас зробили Вас близькою і рідною нам людиною. Ви створили ту надзвичайну атмосферу тепла і взаємної довіри, якою вирізняються наші курси» [12, арк. 1]. Як бачимо, створені учнями портрети вчених як педагогів досить подібні.

Таким чином, становлення і розвиток вітчизняної експериментальної психології у II половині XIX – на початку XX століття відбувалося у досить загострених дискусіях. Одним із пер-

ших прихильників експериментальної психології був професор М. Я. Грот. Він підтримував ідею професора М. М. Ланге про відкриття психологічних лабораторій при університетах. М. М. Ланге вважається засновником експериментальної психології в Україні і Росії. Шлях, який пройшов Г. І. Челпанов від теоретично спрямованої Психологічної семінарії в Університеті Св. Володимира до відкриття Психологічного інституту в Москві, свідчить про еволюцію його поглядів стосовно місця і ролі експериментальних методів у психології. М. Я. Грот, М. М. Ланге, Г. І. Челпанов, чиї лінії життя іноді суперечливо перетиналися, а часом йшли в одному напрямку, залишили вагомий і яскравий слід в історії становлення і розвитку експериментальної психології, філософії і педагогіки, що, на жаль, ще не отримало належного визнання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аджавенко Н. К. Георгий Челпанов. Жизненный путь и научный подвиг / Н.К. Аджавенко. – Мариуполь: ЧАО «Газета «Приазовский рабочий», 2012. – 256 с.
2. Акимова Л. Н. Становление и развитие отечественной экспериментальной психологии (на материале Южноукраинского региона) / Л.Н. Акимова: Дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. – Одесса, 2001. – 187 с.
3. Гордієвський М. І. Наукова й громадсько-педагогічна діяльність професора М. М. Ланге / М.І. Гордієвський // Записки Одеського наукового при ВУАН товариства. – 1930. – Секція педагогічна. – № 1. – С. 1-47.
4. Грот Н. Я. Рец. на кн.: Г. И. Челпанов Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. 1. Представление пространства с точки зрения психологии / Н.Я. Грот. – Киев, 1896 // Вопросы философии и психологии. – 1896. – Кн. 35. – С. 651-656.
5. ДА м. Києва. – Ф. 16. – Оп. 345. – Спр. 108. – Арк. 8-12.
6. Ждан А. Н. История психологии / А. Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
7. Зеньковский В. В. История русской философии / В.В. Зеньковский. – Т. 2. – Ч. 1. – Л.: Эго, 1991.
8. Ланге Н. Н. О значении эксперимента в современной психологии / Н. Н. Ланге // Вопросы философии и психологии. – 1894. – Кн. 24 (4). – С. 564-617.
9. Ланге Н. Н. Ответ г. Е. Челпанову / Н. Н. Ланге // Вопросы философии и психологии. – 1891. – Кн. 8. – С. 90-93.

10. Маркевич А. Двадцатипятилетие Императорского Новороссийского университета: историческая записка и академические списки / А.Маркевич. – Одесса, 1890. – 734 с.
11. НБ ОНУ, ВРКіР. Архів М. М. Ланге. – Карт. 31. – Од. зб. 287. – Арк. 22-24.
12. НБ ОНУ, ВРКіР. Архів М. М. Ланге. – Карт. 39. – Од. зб. 284. – Арк. 21.
13. Отчет ординарного профессора Н. Н. Ланге о практических занятиях со студентами в 1910 году // Отчет о состоянии и деятельности Императорского Новороссийского университета за 1910 год. – Одесса, 1911. – С. 58–61.
14. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Новороссийского университета за 1903 г. – Одесса, 1904. – 191 с.
15. Отчет о состоянии Императорского Новороссийского университета за 1902 г. – Одесса, 1903. – 60 с.
16. Педагогическая энциклопедия. – Т. 4. – М.: Сов. Энциклопедия, 1968. – 911 с.
17. Протокол заседания Совета Императорского Университета Св. Владимира. 24 февраля 1895 г. // Университетские известия. – 1897. – № 8. – С. 1–15.
18. Протокол заседания Совета Императорского Университета Св. Владимира. 27 марта 1898 г. // Университетские известия. – 1899. – № 6. – С. 1–14.
19. Радзиховский Л.А. Г.И. Челпанов - организатор психологического института / Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 47–60.
20. Роменец В. А., Маноха И. П., Бреусенко А. А. Г.И. Челпанов: период профессорства в Университете Св. Владимира (г. Киев, 1892-1907 г.г.) / В.А. Роменец, И.П. Маноха, А.А. Бреусенко. – К.: «Гнозис», 2000. – 270 с.
21. Роменец В.А. Історія психології: ХІХ – поч. ХХ ст. / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2007. – 832 с.
22. Труды второго всероссийского съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге в 1909 г. (1 – 5 июня). – С.-Петербург, 1910. – 401 с.
23. Челпанов Г. И. Возражение на предыдущую заметку / Г.И. Челпанов // Вопросы философии и психологии. – 1891. – Кн. 8. (4, III). – С. 93-95.
24. Челпанов Г. И. Отчет о деятельности Психологической семинарии при Университете Св. Владимира за 1897 – 1902 годы / Г.И. Челпанов // Труды Психологической семинарии при Университете Св. Владимира. Философские исследования, обзоры и проч. – 1904. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 1–11.
25. Челпанов Г. И. Отчет о деятельности Психологической семинарии при Университете Св. Владимира за 1902 – 1906 годы / Г.И. Челпанов // Университетские Известия– 1907. – № 3. – С. 1–11.
26. Челпанов Г. И. Памяти проф. Н. Я. Грота / Г.И. Челпанов // Николай Яковлевич Грот в очерках, воспоминаниях и письмах товарищей и учеников, друзей и почитателей. – С.-Петербург, 1911. – С. 185–196.
27. Челпанов Г. И. По поводу статей Н. Н. Ланге [«Элементы воли»] / Г.И. Челпанов // Вопросы философии и психологии. – 1891. – Кн. 7. (3, IV). – С. 92-98.

2. ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

АРІСТОВА Н.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра романо-
германських мов і перекладу,
Національний
університет біоресурсів і
природокористування України,
м. Київ, Україна

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті уточнено сутність понять «методологічний підхід» і «аксіологічний підхід» у сучасній науковій літературі. Розглянуто принципи, на яких ґрунтується аксіологічний підхід. Проаналізовано систему основних цінностей для вищої професійної освіти. Автор уточнює сутність понять «освітні цінності», «педагогічні цінності» і «моральні якості» на основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених. Обґрунтовано необхідність реалізації аксіологічного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: аксіологічний підхід, методологічний підхід, вищий навчальний заклад, професійна суб'єктність, майбутні філологи, освітні цінності, педагогічні цінності, моральні якості, вищий навчальний заклад, професійна підготовка.

В статье уточнена сущность понятий «методологический подход» и «аксиологический подход» в современной научной литературе. Рассмотрены принципы, положенные в основу аксиологического подхода. Проанализирована система основных ценностей для высшего профессионального образования. Автор уточняет сущность понятий «образовательные ценности», «педагогические ценности» и «моральные качества» на основе анализа научных работ отечественных и зарубежных ученых. Обосновывается необходимость реализации аксиологического

подхода в формировании профессиональной субъектности будущих филологов в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: *аксиологический подход, методологический подход, высшее учебное заведение, профессиональная субъектность, будущие филологи, образовательные ценности, педагогические ценности, моральные качества, высшее учебное заведение, профессиональная подготовка.*

The paper specifies the essence of the concepts "methodological approach" and "axiological approach" in contemporary scientific literature. The author considers principles of the axiological approach. The system of main values for higher professional education is analyzed. The author specifies the essence of the concepts "educational values", "teaching values" and "moral qualities" basing on the analysis of national and foreign scientists' research. The necessity to implement the axiological approach into the process of formation of future philologists' professional subjectness at higher educational establishments of Ukraine is grounded.

Key words: *methodological approach, axiological approach, professional subjectness, future philologists, educational values, teaching values, moral qualities, higher educational establishment, professional training.*

Потреба сучасного українського суспільства у всебічно розвинених філологах, здатних до професійного розвитку, творчої праці, інноваційного типу життя, а також здатних творити і сприймати зміни й нововведення, зумовлює необхідність теоретичного пошуку оптимальної сукупності методологічних підходів щодо їх професійної підготовки. Теоретичний аналіз психологічної і педагогічної літератури свідчить про існування цілої низки традиційних і інноваційних методологічних підходів, впровадження яких в освітній процес сучасних вищих навчальних закладів є необхідною і безперечною умовою вдосконалення професійної підготовки майбутніх філологів. Цими методологічними підходами є системний, особистісний, діяльнісний, індивідуальний, культурологічний, етнопедагогічний, акмеологічний, аксіо-

логічний, особистісно-зорієнтований, комплексний, синергетичний, компетентнісний, цілісний, професіографічний, партисипативно-інтерактивний, а також середовищний. Зазначене вище розмаїття підходів у сучасній педагогіці пояснюється тим, що воно відображає специфіку вирішення психолого-педагогічних проблем з позицій різних наукових шкіл та напрямів. Проте, серед методологічних підходів, які відіграють важливу роль у формуванні професійної суб'єктності майбутніх філологів, аксіологічному підходу належить особливе місце.

Формулювання мети статті та завдань. Актуальність проблеми та її недостатня наукова розробка визначили мету та завдання статті, які полягають в уточненні сутності понять «методологічний підхід», «аксіологічний підхід», «ціннісні орієнтації», «моральні якості», а також в обґрунтуванні

необхідності реалізації аксіологічного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на той факт, що поняття «методологічний підхід» є загально-вживаним у науковій педагогічній літературі, існують різні погляди щодо тлумачення цього поняття. Так, у «Педагогічному словнику» М. Ярмаченка слово «підхід» трактується як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [10]. Схожу думку дотримують Є. Степанов і Л. Лузіна, які вважають, що підхід є орієнтацією викладача або керівника освітнього закладу, яка спонукає його на використання певної сукупності взаємопов'язаних понять, ідей і способів педагогічної діяльності у ході виконання своїх професійних обов'язків [14]. В. Тарасенко, у свою чергу, поділяє іншу точку зору, згідно з якою під категорією «підхід» треба розуміти «ідеологію і методологію вирішення проблеми, яка розкриває основну ідею, головні цілі, принципи, етапи, механізми досягнення цілей» [17, с. 280].

О. Новіков наполягає на тому, що категорія «методологічний підхід» має два значення. Згідно з першим значенням підхід є «початковим принципом, вихідною позицією, основним положенням або переконанням» [8, с. 117]. Друге значення згаданої вище категорії значно ширше і трактується «як напрям вивчення предмета дослідження» [8, с. 117]. У такому визначенні, на думку вченого, методологічні підходи мають загальнонаукове значення, можуть застосовуватися до досліджень у будь-якій науці і їх можна класифікувати по парних категоріях діалектики, що відбивають полярні сторони, напрями процесу дослідження: зміст і форма, іс-

торичний і логічний, якість і кількість, явище і сутність [8, с. 117].

При розгляді поняття «методологічний підхід» ми спиралися на визначення російського вченого В. Борисенкова, який розглядав його як «усвідомлену організацію педагога-дослідника або педагога-практика на реалізацію в своїй діяльності визначеної сукупності взаємопов'язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької або практичної педагогічної діяльності, що відповідає вимогам прийнятої освітньої парадигми». [2, с. 118]. Слід додати, що у своїй науковій праці ми дотримуємо думки Є. Степанова і Л. Лузіної про те, що будь-який методологічний підхід включає три основні компоненти, зокрема понятійну складову, принципи як початкові положення підходу, а також визначені прийоми і методи. До понятійної складової входить цілісна сукупність понять, одно з яких є ключовим і обумовлює назву самого підходу. Другий компонент включає принципи, які в сукупності істотно впливають не тільки на відбір змісту, форм і способів організації освітнього процесу, а і на вибір критеріїв оцінки результатів діяльності науково-педагогічних працівників. Під третім компонентом вчені розуміють певні прийоми і методи, обрані відповідно того або іншого підходу. Аксіологічний підхід не є виключенням і у його складі виокремлюють понятійну складову, принципи і методи організації навчальної діяльності [14].

Значний науковий внесок у розробку проблеми аксіологічного підходу, реалізація якого набуває особливої актуальності в умовах бурхливих змін ціннісних орієнтацій в сучасному українському суспільстві, зробили відомі вітчизняні та зарубіжні вчені (І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, В.Кремінь, А. Мушкірова, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Є.

Ямбург та ін.). Науковці слушно вважають, що аксіологічний підхід є одним із найефективніших шляхів упровадження концепції особистісно-зорієнтованого навчання в систему вищої професійної освіти [5; 16]. Його унікальність полягає в тому, що він «орієнтує вищу професійну освіту на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, які визначають їх ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і як професіонала» [12].

Сутність зазначеного вище підходу розкриває діалектико-матеріалістична аксіологія, яка і є підґрунтям для формування духовної культури майбутніх філологів. Слово «аксіологія» походить від грецьких слів *axia* - цінність і *logos* - учення і означає учіння про цінності [15, с. 22].

Аксіологічний підхід ґрунтується на наступних принципах, найбільш вдало сформульованими відомими вченими В. Сластеніним і В.П. Каширіним у праці «Психологія і педагогіка»:

рівноправність філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей при збереженні різноманіття їхніх культурних та етнічних особливостей;

рівнозначність традицій та інновацій, визнання необхідності творчого використання досягнень минулого й зорієнтованості на духовні відкриття в теперішньому та майбутньому часі, організація конструктивного діалогу між традиціоналістами і новаторами, що дозволяє забезпечити їхнє взаємозбагачення в культурному плані;

екзистенціальна єдність людей, діалог між різними системами цінностей замість індиферентності [13, с. 162].

Центральними категоріями аксіологічного підходу є «цінність», «професійні цінності», «ціннісні орієнтації», а також «моральні якості». Розглянемо їх більш де-

тально. У широкому розумінні цінність є «категорією, яка охоплює все, що може бути ціллю, ідеалом, предметом тяжіння, прагненням, інтересом» [6, с. 116]. У сучасній педагогічній літературі можна зустріти значну кількість класифікацій цінностей. Це пояснюється тим, що будь-яка типологія або класифікація цінностей є вираженням рівня розвитку оціночних засобів і норм будь-якого суспільства, а також стану суспільства на певному історичному етапі її розвитку [3; 4]. Серед різноманіття класифікацій цінностей безсумнівний інтерес викликає та, яка була запропонована словацьким вченим В.Брожилом. В її основу науковець поклав різні ознаки, зокрема, зміст, ціль і засоби досягнення, значущість для людей, походження і характер функцій цінностей в суспільстві, генезис потреб, ступінь реальності існування, а також часова точка зору:

- 1) утилітарні, естетичні, правові, релігійні (за змістом);
- 2) фінальні і інструментальні (за ціллю і засобами досягнення);
- 3) матеріальні і духовні (за значущістю для людей);
- 4) первинні, вторинні і третинні (за походженням і характером функцій цінностей в суспільстві),
- 5) апіорні і апостеріорні (за генезисом потреб),
- 6) дійсні і уявні (за ступенем реальності існування),
- 7) минулі, сучасні і майбутні (з часової точки зору).

Професійні цінності є похідними від загальнолюдських, групових і особистісних. На думку багатьох учених професійні цінності формуються під час здобуття професійної освіти й відповідної діяльності, в той час як загальнолюдські, групові і особисті формуються в людини родиною, навчальним закладом, а також у ході стихійної со-

ціалізації [9]. Оскільки під професійними цінностями можна розглядати «найбільш значущі для особистості явища, які визначають смисл, регламентують та спрямовують професійну діяльність, а також стають основою для вибору та оволодіння професією, професійного зростання й отримання в результаті професійної діяльності соціально значущих результатів» [9, с. 334], то наявність сукупності сформованих професійних цінностей дає майбутнім філологам змогу співвідносити конкретні професійні ситуації, в яких вони будуть діяти, зі всією системою цінностей [9]. Вслід за А. Мушкіровою, у структурі професійних цінностей виокремлюємо професіоналізм (характеристику людини, яка володіє високим рівнем компетентності в будь-якій професії), професійні знання, вміння, навички; а також професійно важливі якості – організованість, самостійність, відповідальність, творчий підхід до справи, дисциплінованість, ініціативність, ефективність у справах тощо [7].

Дослідивши наукові праці вітчизняних вчених щодо виявлення ціннісних пріоритетів, які домінують у сучасному суспільстві, доходимо висновку, що система основних цінностей для вищої професійної освіти складається із двох груп. Першу групу складають освітні цінності, під якими вчені розглядають «сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, які виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи в цілому» [5, с. 14; 14, с. 49-50]. До складу цієї групи входять наступні цінності, а саме: «фундаментальні, базові, наближені до загальнолюдських; національні; громадські, сімейні та особистісні [5, с. 14; 14, с. 49-50]. Другу групу, яку складають педагогічні цінності, вчені визначають як «систему освітніх засобів, соціальних норм, педагогічного інструментарію, що забезпечує

ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистих ціннісних пріоритетів» [5, с. 14; 14, с.49-50].

Сукупність цінностей особистості є основою її ціннісних орієнтацій, які не тільки визначають певні варіанти її поведінки, прийняття важливих рішень, професійної діяльності, а і впливають на її стійке, соціально-зумовлене, вибіркове ставлення до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів [18]. Провідні українські науковці, підкреслюючи особливе місце аксіологічного підходу, пояснюють зростання відчутного інтересу до нього появою нової освітньої парадигми, яка базується на таких ціннісних орієнтаціях як гуманізація вищої освіти, людяність і відповідність вимогам сучасного глобалізованого суспільства.

У нашому дослідженні ми дотримуємо думки А. Мушкірової, яка вивчаючи проблему формування професійних ціннісних орієнтацій як фактору розвитку суб'єктності студентів, дійшла до висновку, що суб'єктність є комплексною, інтегративною якістю особистості, яка відображає її властивість виступати суб'єктом діяльності по відношенню до навколишнього світу і до самого себе, і яка складається із трьох компонентів, зокрема, ціннісних орієнтацій, саморегуляції і самоорганізації. Наукові доробки А. Мушкірової дають підставу стверджувати, що одним з ефективних підходів, які входять до складу методологічної основи формування професійних ціннісних орієнтацій як фактору розвитку суб'єктності студентів і є аксіологічний, головна мета якого полягає в акцентуванні освітнього процесу на розвиток системи загальнолюдських, професійних і особистісних цінностей майбутніх фахівців [7].

В освітньому процесі вищого на-

вчального закладу аксіологічний підхід проявляється в необхідності формування у майбутніх філологів не тільки певної системи освітніх цінностей, професійних цінностей, ціннісних орієнтацій, а і моральних якостей, які допоможуть їм визначити власний майбутній життєвий і професійний шлях. Найбільш вдала класифікація моральних якостей, на нашу думку, була розроблена В.Блюмкіним, Г.Гумницьким і Т.Цирліною [1; 11]. Учені поділили всі якості, які визначають громадську і професійну спрямованість особистості, на чотири групи, зокрема, ціннісні, моральні, ділові і прагматичні. Так, до ціннісних якостей вчені відносять свідомість, патріотизм, оптимізм, почуття гумору, почуття прекрасного тощо. Групу моральних якостей складають колективістські і гуманістичні якості, а також якості, пов'язані з відношенням особистості до розподілу цінностей і з особливостями морального регулювання поведінки. Колективістськими якостями є почуття обов'язку, відповідальність, самовідданість, альтруїзм тощо. У складі групи гуманістичних якостей розглядають доброзичливість, доброту, увагу до людей, чуйність, почуття власної гідності. Ввічливість, незалежність, безсторонність є якостями, які пов'язані з відношенням особистості до розподілу цінностей, а надійність, щирість, відданість, принциповість, відвертість – з особливостями морального регулювання поведінки.

До ділових якостей відносяться дисциплінованість, організаторські здібності, самостійність, вибагливість, рішучість, а до прагматичних – розсудливість, ввічливість, обережність, товариськість [1; 11].

Основними методами організації навчальної діяльності у ході реалізації аксіологічного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх

філологів є інтерактивні методи. Після того, як Я. Голант запропонував класифікувати методи залежно від участі суб'єктів навчання на пасивні і активні, вчені почали розглядати інтерактивні методи навчання як різновид активних, що відрізняються характером комунікації між всіма учасниками навчання. За формою взаємодії інтерактивні методи навчання поділяються на групові, колективні та колективно-групові. Груповий метод передбачає таку взаємодію між учасниками навчання, яка реалізується через співпрацю у малих групах. На відміну від групового метода, колективно-груповий передбачає навчання у малих групах студентів, які об'єднані спільною навчальною метою. В свою чергу, сутність колективного методу полягає у багатосторонній взаємодії всіх учасників навчання, під час виконання якої вони мають змогу індивідуально працювати над певним завданням.

Серед інтерактивних методів, на нашу думку, вигідно вирізняються метод діалогу, метод навчальної дискусії і метод «круглий стіл». Так, використання методу діалогу передбачає конструктивну взаємодію між суб'єктами навчання, у ході якої відбувається двосторонній обмін інформацією, поглядами, точками зору на проблему, яка обговорюється. Необхідність його запровадження у хід формування професійної суб'єктності майбутніх філологів пояснюється тим, що в діалозі завжди задіяні дві сфери, а саме когнітивна і афективна. Когнітивна сфера передбачає досконале розуміння предмета обговорення, знання себе і інших суб'єктів навчання. Афективна сфера діалогу, у свою чергу, завжди проявляється у відношенні суб'єктів навчання один до одного, психологічній картині розмови, а також ціннісному оцінюванню суб'єктами навчання різних точок

зору і поглядів, які виникають у ході обговорення певної проблеми [7].

Зважаючи на те, що головна мета методу навчальної дискусії полягає в колективному обговоренні визначеної проблеми і спільний пошук її вирішення, його застосування у ході професійної підготовки майбутніх філологів створює сприятливі умови не тільки для стимулювання пізнавального інтересу учасників дискусії, а і для їх залучення до активного обговорення різних точок зору з проблеми, яку вони досліджують [11]. Тобто, метод навчальної дискусії сприяє усвідомленню майбутніми філологами існування різних точок зору до проблем, які вони обговорюють; формуванню і розвитку вміння конструктивної критики по відношенню до різних поглядів на вирішення спільних проблем; формуванню і розвитку вміння сприймати критичні висловлювання в свій адрес, спілкуватися з різними людьми, публічно виступати, формулювати слушні питання і відповіді, аргументувати, а також уважно слухати своїх опонентів [7].

Успішність застосування методу «круглий стіл», особливість якого полягає у специфічній організації спільної діяльності, пояснюється тим, що

всі учасники обговорення мають рівні права в оцінюванні різних точок зору і поглядів.

Таким чином, аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених дає змогу резюмувати, що реалізація аксіологічного підходу у ході формування професійної суб'єктності майбутніх філологів проявляється в необхідності формування системи соціальних і професійних цінностей, без якої не можливо уявити розвиток інтелектуального, морального і творчого потенціалу будь-якої особистості. Послідовне впровадження аксіологічного підходу до професійної підготовки майбутніх філологів не тільки сприяє формуванню в них цінностей, ціннісних орієнтирів і моральних якостей, які домінують у сучасному українському суспільстві, а і впливає на їх здатність орієнтуватися в складних соціальних і професійних ситуаціях. Проте впровадження одного методологічного підходу недостатньо, тому перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають у пошуку оптимальної сукупності методологічних підходів до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Блюмкин В. А. *Нравственное воспитание: философско-этические проблемы* / В. А. Блюмкин, Г. Н. Гумницкий, Т. В. Цырлина. – Воронеж: Изд-во Воронеж. Ун-та, 1990. – 141, [2] с.
2. Борисенков В. П. *Всегда актуальная проблема* / Владимир Пантелеймонович Борисенков // Педагогика. – 2008. – № 1. – С.115-118.
3. Брожик В. *Марксистская теория оценки* / Владимир Брожик. – Москва: Политиздат, 1982. – 110 с.
4. Брожик В. *Эстетика на каждый день* / Владимир Брожик; пер. со словацкого С. Баранниковой. – Москва: Знание, 1991. – 208 с.
5. Євтюк А. В. *Аксіологічні засади сучасної системи освіти України* / А. В. Євтюк // Педагогічний пошук. – 2014. – № 2 (82). – С.12-15.
6. Ковалик П. А. *Аксіологічний потенціал духовної хорової музики у фаховій*

- підготовці диригента – хормейстера / П. А. Ковалик // Наукові записки: збірник наукових статей. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – В. СІІ (102) – С. 116-122.
7. Мушкірова А. Н. Формирование профессиональных ценностных ориентаций как фактор развития субъектности студентов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Н. Мушкірова. – Улан-Уде, 2015. – 32 с.
 8. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва: Либроком, 2013. – 208с.
 9. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Суцєнко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 33 (86). – 652 с. – С.331-334.
 10. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – Київ: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
 11. Психология и педагогика: учебник для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2010. – 714 с. – (Основы наук).
 12. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології [Електронний ресурс] / Тетяна Садова // Дошкільна освіта. – № 1(27). – С.63-69. – Режим доступу до статті: http://www.ukrdeti.com/2010/1_a11_2010.html – Дата звернення (20.09.2015).
 13. Сластєнин В. А. Психология и педагогика / В.А. Сластєнин, В.П. Каширин. – Москва: Изд. центр «Академия», 2001. – 480 с.
 14. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – Москва: ТЦ Сфера, 2003. – 160с.
 15. Сучасний тлумачний словник української мови: 50000 слів / За заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х., ВД «Школа», 2006. – 832 с.
 16. Ткачова Н. О. Формування особистості учнів у навчально-виховному процесі / Н. О. Ткачова. – Х.: Вид. група «Основа»; «Тріада+», 2007. – 208 с.
 17. Тарасенко В. В. Ведущие методологические подходы к формированию управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения в имиджевой деятельности [Электронный ресурс] / В. В. Тарасенко // Молодой ученый. – 2010. – № 9. – С.279-282. – Режим доступа к статье: <http://www.moluch.ru/archive/20/2037/> – Дата звернення (20.09.2015).
 18. Федух І. С. Визначення змісту поняття «ціннісна орієнтація» у сучасній психолого-педагогічній науці / І. С. Федух [Електронний ресурс] // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2011_3_25 – Дата звернення (25.12.2015).

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Blyumkin V. A. Nравstvennoe vospitanie: filosofsko-eticheskie problemy / V. A. Blyumkin, G. N. Gumnitskiy, T. V. Tsyrlina. –Voronezh: Izd-vo Voronezh. Un-ta, 1990. – 141, [2] s.
2. Borisenkov V. P. Vsegda aktualnaya problema / Vladimir Panteleymonovich Borisenkov // Pedagogika. – 2008. – # 1. – S.115-118.

3. Brozhik V. Marksistskaya teoriya otsenki / Vladimir Brozhik. – Moskva: Politizdat, 1982. – 110 s.
4. Brozhik V. Estetika na kazhdyiy den / Vladimir Brozhik; per. so slovatskogo S. Barannikovoy. – Moskva: Znanie, 1991. – 208 s.
5. Evtodyuk A. V. Akslologichni zasadi suchasnoyi sistemi osviti UkraYini / A. V. Evtodyuk // Pedagogichniy poshuk. – 2014. – # 2 (82). – S.12-15.
6. Kovalik P. A. Akslologichniy potentsial duhovnoyi horovoYi muziki u fahoviy pldgotovtsi dirigenta – hormoneystera / P. A. Kovalik // NaukovI zapiski: zblrnik naukovih statey. – KiYiv: Vid-vo NPU ImenI M. P. Dragomanova, 2012. – V. SII (102) – C. 116-122.
7. Mushkirova A. N. Formirovanie professionalnyih tsennostnyih orientatsiy kak faktor razvitiya sub'ektnosti studentov: avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» / A. N. Mushkirova. – Ulan-Ude, 2015. – 32 s.
8. Novikov A. M. Metodologiya: slovar sistemi osnovnyih ponyatiy / A. M. Novikov, D. A. Novikov. – Moskva: Librokom, 2013. – 208s.
9. Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobistosti u vischly I zagalnoosvitnly shkolah: zb. nauk. pr. / [redkol.: T. I. Suschenko (golov. red.) ta In.]. – ZaporIzhzhya, 2013. – Vip. 33 (86). – 652 s. – S.331-334.
10. Pedagogichniy slovník / [za red. M. D. Yarmachenka]. – KiYiv: Pedagogichna dumka, 2001. – 514 s.
11. Psihologiya i pedagogika: uchebnik dlya vuzov / pod red. P. I. Pidkasistogo. – Moskva: Izdatelstvo Yurayt; Vyisshee obrazovanie, 2010. – 714 s. – (Osnovyi nauk).
12. Sadova T. Akslologichniy pldhld u sistemI pedagogichnoyi metodologiyi [Elektronniy resurs] / Tetyana Sadova // Doshklina osvita. – # 1(27). – S.63-69. – Rezhim dostupu do statli: http://www.ukrdeti.com/2010/1_a11_2010.html – Data obrascheniya (20.09.2015).
13. Slastenin V. A. Psihologiya i pedagogika / V.A. Slastenin, V.P. Kashirin. – Moskva: Izd. tsentr «Akademiya», 2001. – 480 s.
14. Stepanov E. N. Pedagogu o sovremennyih podhodah i kontseptsiyah vospitaniya / E. N. Stepanov, L. M. Luzina. – Moskva: TTs Sfera, 2003. – 160s.
15. Suchasniy tlumachniy slovník ukraYinskoYi movi: 50000 sliv / Za zag. red. V. V. Dublchinskogo. – H., VD «Shkola», 2006. – 832 s.
16. Tkachova N. O. Formuvannya osobistosti uchnlv u navchalno-vihovnomu protsesi / N. O. Tkachova. – H.: Vid. grupa «Osnova»; «Trlada », 2007. – 208 s.
17. Tarasenko V. V. Veduschie metodologicheskie podhodyi k formirovaniyu upravlencheskoy kompetentnosti rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v imidzhevoy deyatel'nosti [Elektronniy resurs] / V. V. Tarasenko // Molodoy ucheniy. – 2010. – # 9. – S.279-282. – Rezhim dostupa k state: <http://www.moluch.ru/archive/20/2037/> – Data obrascheniya (20.09.2015).
18. Feduh I. S. Vznachennya zmlstu ponyattya «tslnnlisna oriEntatslya» u suchasniy psihologo-pedagogichniy naustI / I. S. Feduh [Elektronniy resurs] // Visnik NatsionalnoYi akademiYi DerzhavnoYi prikordonnoYi sluzhbi UkraYini. – 2011. – Vip. 3. – Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_3_25 – Data zvernennya (25.12.2015).

БАЛАБАНОВА К.Є.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра реклами
та зв'язків з громадськістю,
Київський університету
ім. Б. Грінченка,
м. Київ, Україна

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ МЕДІА

У статті визначено структурні компоненти моделі психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа, здійснено оглядово-теоретичний аналіз сучасних інформаційних джерел з проблем визначення психологічної структури готовності педагога до професійної діяльності, а також визначено роль медіа в роботі педагога.

Ключові слова: медіа, медіакомпетентність, медіаграмотність, модель, педагог вищої школи, педагогічна діяльність, психологічна готовність.

В статье определены структурные компоненты модели психологической готовности педагога высшей школы к использованию медиа, представлен обзорно-теоретический анализ современных информационных источников по проблемам определения психологической структуры готовности педагога к профессиональной деятельности, а также определена роль медиа в работе педагога.

Ключевые слова: медиа, медиакомпетентность, медиаграмотность, модель, педагог высшей школы, педагогическая деятельность, психологическая готовность.

The object of the research article - is the psychological readiness of high school teachers to the profession. The subject of research - especially the psychological readiness of high school teachers to use the media in a professional activity. The article analyzes the psychological characteristics, content and structure of psychological readiness of teacher to the use of media in teaching activities carried out survey

and theoretical analysis of modern information sources on issues determining the psychological structure of readiness of the teacher to the profession and the role of media in the teacher.

The author clarified the concept of «psychological readiness of high school teachers to use the media» - the state of integrative personality, characterized by professionally important qualities in the information society; knowledge, personality and skills necessary to solve problems using the media of subjects of the educational process various multimedia, creating their own any media, critical analysis mediatekstiv different modalities according to educational goals.

Key words: *psychological readiness, teacher, high school, educational activities, media, media competence, media literacy, model.*

Постановка проблеми. Актуальним вектором вдосконалення підготовки та перепідготовки педагогів є цілеспрямоване застосування медіа в професійній діяльності як інноваційного інструменту організації навчально-виховного процесу. *Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та системи медіа нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними.*

Масштаби впливу медіа на різні сфери життя зростають з кожним днем. Це ставить нові завдання перед освітньою системою, вимагає від педагогічного працівника не тільки знання сучасних технічних пристроїв передачі інформації й уміння з ними працювати, але й певного рівня критичного мислення [1], здатність орієнтуватися в особистому інформаційному полі, творчих здібностей. Ще актуальнішим є психологічна готовність педагога до використання медіа у професійній діяльності, адаптація освітянина до часу нових медіа. На тлі швидкої

медіатизації освітнього середовища тема психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа у професійній діяльності розкрита недостатньо.

Аналіз літератури свідчить, що проблема психологічної готовності вивчалась на різних рівнях – від розуміння змісту цього поняття (О.Ф. Лазурський, А.Ф. Лисенко, О.Г. Мороз, Д.М. Узнадзе) до виявлення особливостей прояву в різних видах діяльності (П.А. Белл, Д. Кац, Г. Олпорт, В.М. М'ясищев та інші).

Проблему готовності до професійно-педагогічної діяльності та різні її специфічні особливості досліджували: Н.І. Клокар, К.В. Макогон, І.Я. Зязюн, О.М. Пехота, В.А. Сластьонін, Л.С. Подимова, О. В. Веремєємко, І.Я. Глазкова. На психологічних аспектах формування готовності до професійної діяльності зосереджують увагу Г. О. Балл, В. Т. Дорохіна, Л.М. Карамушка, В.О. Моляко.

Застосування медіа в навчально-виховному процесі розглядали західні вчені (Д. Бекінгем, К. Ворсноп, Л. Мастерман, Р. Стеннард), українські (Н.Б.

Габор, Л.А. Найдьонова, Г.В. Онкович,) і російські (Е.А. Бондаренко, В.В. Гура, І.В. Жилавская, В.В. Мантуленко, І.А. Фатеева, О.В. Федоров).

На думку дослідників, використання медіа у навчальному процесі створює максимально високий рівень інформаційної насиченості, інтерактивності і емоційності навчання, дозволяє забезпечити диверсифікацію змісту освіти без збільшення терміну навчання.

Аналіз стану проблеми дозволяє визначити, що феномен психологічної готовності вже знайшов своє відображення у дослідженнях багатьох науковців. Але психологічна готовність педагога вищої школи до використання медіа у професійній діяльності майже не досліджувалася.

Необхідність вирішення зазначених протиріч визначила проблему дослідження: якими мають бути зміст, форми, методи і критерії психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа у професійній діяльності.

Аналіз наукових досліджень до проблеми психологічної готовності педагога показав, що в сучасній психології існують два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності особистості до здійснення діяльності: функціональний та особистісний.

З точки зору функціонального підходу психологічна готовність до діяльності визначається як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності (Є. П. Льїн [3], Н.Д. Левитов [5] та інші).

У своєму дослідженні ми дотримуємося особистісного підходу, в рамках якого психологічна готовність розглядається як результат підготовленості до певної діяльності. Тобто, готовність

являє собою «стійке, багатоаспектне утворення особистості, яке включає ряд компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність» [4].

Метою статті є визначення структурних компонентів психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Аналіз понятійно-категоріального апарату психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа у професійній діяльності дозволив уточнити поняття: *«психологічна готовність педагога вищої школи до використання медіа»* – інтегративне стан особистості, який характеризується професійно значущими в інформаційному суспільстві якостями; знаннями, вміннями і навичками особистості, необхідними для вирішення завдань із застосуванням медіа, використання суб'єктами освітнього процесу різних засобів мультимедіа, створення власних медіапродуктів, критичний аналіз медіатекстів різної модальності відповідно до навчальної мети.

Врахування цілей, завдань нашого дослідження та аналіз літератури дозволив нам визначити основні теоретико-методологічні підходи до аналізу проблеми формування психологічної готовності педагога до використання медіа. В основу цих підходів покладені теоретико-методологічні підходи до аналізу психологічної готовності, які розроблені Л.М. Карамушкою [4].

Виходячи з даних розробок, ми вважаємо, що:

Дослідження психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа доцільно здійснювати

в рамках особистісно-діяльнісного підходу до розуміння сутності психологічної готовності. Таку готовність слід розглядати як результат спеціальної цілеспрямованої підготовки педагогів.

Психологічну педагога вищої школи до використання медіа необхідно розуміти як довготривалу готовність.

Довготривала психологічна готовність педагога вищої школи до використання медіа може виступати як основа для ситуативної готовності.

Аналіз літератури показав, що у вітчизняній психології досить широко досліджуються проблеми психологічної готовності особистості до різних видів діяльності: навчальної діяльності учнів; трудової діяльності; професійного самовизначення та вибору професії учнів та студентів; різних видів власне професійної діяльності тощо.

На основі названих підходів нами визначено, що психологічна готовність педагога вищої школи до використання медіа – це комплекс знань, умінь та навичок, особистісних якостей (мотивів, емоцій), які забезпечують ефективну взаємодію педагога та медіа з метою успішного виконання професійної діяльності.

У процесі визначення змісту та структури моделі психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа, яка відображена на рис.1, нами було враховано такі важливі моменти.

Педагогу вищої школи повинні бути притаманні певні якості (певні мотивації, вміння, знання та навички), які дозволяють йому ефективно використовувати медіа своїх обов'язків.

Модель психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа, яку ми пропонуємо, складається з трьох компонентів: *когнітивного, операційного та особистісного*.

Когнітивний компонент – це систе-

ма знань, необхідних педагогу вищої школи для здійснення ефективної взаємодії медіа, розв'язування педагогічних задач з використанням медіа, вміння швидко й адекватно орієнтуватися в ситуаціях. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

У когнітивному компоненті доцільно виділити дві групи: загальні знання з медіа та психологічні знання. До загальних знань з медіа можна віднести: теоретичні основи з медіаосвіти. Психологічні знання – це знання, пов'язані із взаємодією самого педагога з медіа, впливу медіа (медіа психологія).

Реалізація когнітивного компонента психологічної готовності педагога до використання медіа означає необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і відповідно оцінити свої можливості.

Операційний компонент – це комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішність процесу використання медіа, наявність у педагога системи практичних умінь: проєктувальних, конструктивних, організаційних та комунікативних, необхідних для використання медіа у професійній діяльності.

Всі вміння та навички можна поділити на дві групи: загальнопедагогічні та психологічні. У загальнопедагогічні вміння входять саме вміння і навички з використання медіа. Психологічні вміння та навички пов'язані з психологічним забезпеченням процесу використання медіа. До психологічних можна віднести: а) визначення оптимального стилю взаємодії з медіа; б) формування позитивного відношення до медіа; в) здатність здійснювати по-

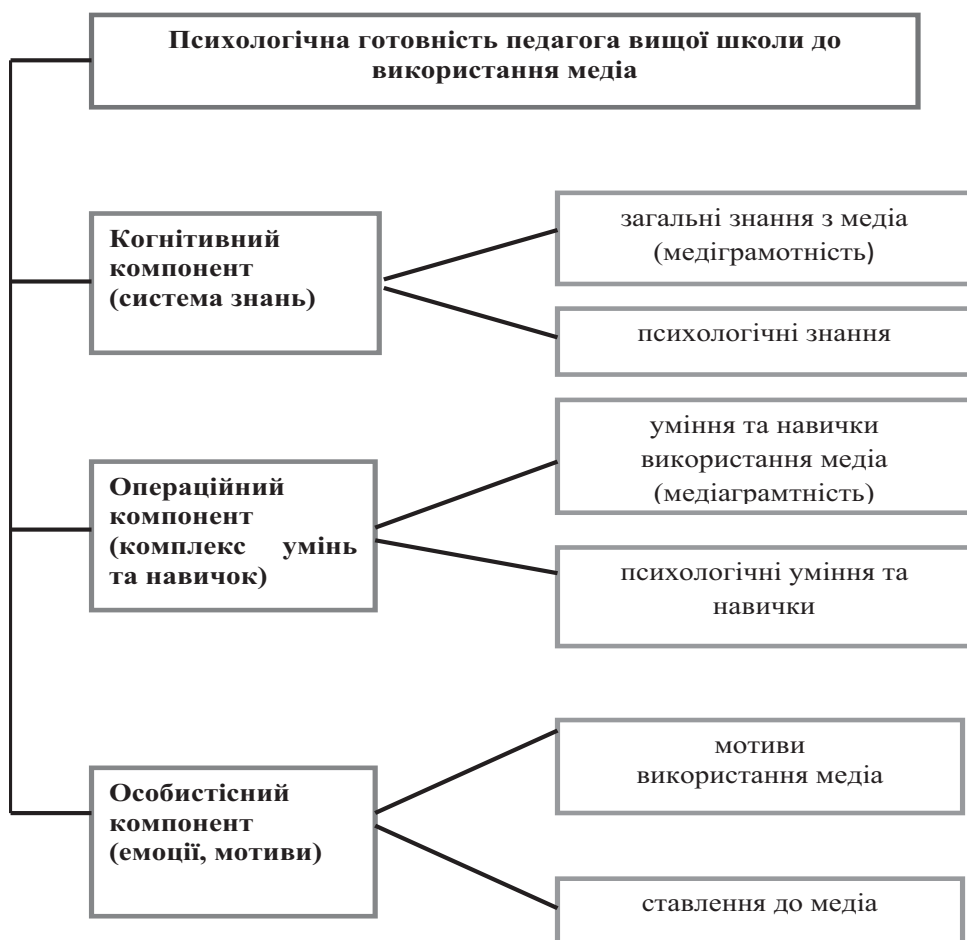


Рис. 1. Модель психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа

стійний самоаналіз і самооцінку своєї праці з медіа; г) аналіз досягнень і недоліків своєї діяльності з медіа.

Особистісний компонент – це сукупність важливих особистісних характеристик педагога, які впливають на процес взаємодії з медіа. Особистісного компонент поділяємо на *дві складові* – це поєднання емоційної складової і мотивації.

Емоційна складова полягає в умінні педагога вищої школи контролювати свої емоції, керувати емоціями, фор-

мувати позитивне ставлення до медіа, які спонукають до творчої діяльності, взаємодії з медіа.

Мотиваційна складова компоненту передбачає наявність потреб, мотивів, прагнень до успішної діяльності використання медіа, прояв відповідальності до розв'язання педагогічних задач за допомогою медіа. Даний структурний елемент є тією ланкою, яка спонукає педагога до здійснення певного виду діяльності.

У педагогічній практиці викорис-

тання медіа педагогом може бути обумовлено різними мотивами: підвищення ефективності навчально-виховного процесу; намагання привернути до себе увагу, здобути визнання та ін. Мотиваційна готовність, сприйнятливість до педагогічних нововведень є важливою якістю вчителя, оскільки лише адекватна цілям професійної діяльності мотивація забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості педагога.

Часто провідним мотивом використання медіа є пізнавальний інтерес. Пізнавальні інтереси педагога, орієнтованого на застосування інноваційних, медіаосвітніх технологій, концентруються навколо потреби у науковому розумінні різноманітних аспектів особистісної орієнтації освіти; на осмисленні власного досвіду, ступеня ефективності педагогічної діяльності, формування своєї позиції щодо змін у системі освіти; використання нових знань у власній практичній діяльності.

Мотивація особистості педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

Треба звернути увагу на те, що всі компоненти моделі тісно пов'язані між собою, тому лише комплексне їх розглядання забезпечить успішність процесу формування психологічної готовності педагогічних працівників до використання медіа.

Залежно від цілей і завдань діяльності по формуванню психологічної готовності з урахуванням трьохкомпонентної моделі формування (когнітивний, операційний, особистісний) можна виділити напрямки формуван-

ня психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа: формування загальної психологічної готовності до використання медіа, що буде містити в собі підвищення психологічних знань педагога щодо взаємодії з медіа; розвиток умінь і здатностей використання медіа в професійних ситуаціях, психологічні особливості взаємодії з медіа; розкриття значення своїх емоцій і мотивів до використання медіа.

Зазначимо, що психологічна допомога педагогу вищої школи – формування психологічної готовності до використання медіа може здійснюватися: до початку процесу взаємодії з медіа; у процесі взаємодії; а також після виявлення проблеми з використання медіа.

Досліджуючи проблему готовності педагога вищої школи до використання медіа, неможливо не розглянути таке поняття, як «медіаграмотність» особистості. Медіаграмотність педагога вищої школи визначаємо головним чинником готовності до використання медіа, чинником успішної професійної діяльності.

Поняття «медіаграмотність» було сформульоване в американському освітньому просторі як одне з ключових для дисциплін, пов'язаних з масовими комунікаціями. Необхідність окремення такого виду грамотності обумовлене стрімким зростанням невідповідності між запропонованими системою медіа життєвими цінностями і реальними, суспільними цінностями, які поступово втрачають значущість для сучасної молоді. Збільшення негативного впливу медіа робить відчутною потребу у кваліфікованій підготовці фахівця, який займався б питаннями медіаосвіти дітей і молоді [6].

Загалом дослідники розглядають медіаграмотність як результат медіаосвіти (В. Гура, А. Короченский, Г. Он-

кович, В. Монастирський, С. Пензин, Л. Усенко, А.Федоров, J. Pungente, I. Rother, D. Suess, Ch. Worsnop та ін.).

Канадський науковець і консультант з питань медіаграмотності Кріс Ворсноп (Chris Worsnop) вважає, що медіаграмотність – це результат медіаосвіти, вивчення медіа. Що більше вивчаємо медіа (за допомогою медіа), то більше ми медіаграмотні, тобто медіаграмотність – це здатність експериментувати, інтерпретувати, аналізувати та створювати медіатексти [9].

Відповідно до автора американських підручників для студентів Джеймса Поттера (James Potter), медіаграмотність полягає в здатності особистості контролювати споживання медіа. Медіаграмотна людина легше орієнтується в медіасвіті, легше знаходить інформацію, яка їй потрібна, та запобігає повідомленням, що можуть їй зашкодити, подібно до забруднених і отруєних води чи їжі. Підвищуючи власну медіаграмотність, людина отримує чіткіше уявлення про межу між реальним світом і світом, що створили для неї медіа [7].

Педагогічне проектування запланованих компетенцій педагога в галузі медіаосвіти передбачає розробку моделі медіакультури та моделі розвитку медіакомпетентності та критичного мислення студентів, що сформулюються у процесі занять відповідного спецкурсу.

Ще один з аспектів медіаграмотності розкрито в Рекомендаціях ІФЛА (Міжнародна федерація бібліотечних асоціацій та установ) з медійної та інформаційної грамотності, де вказано, що така грамотність складається із знань, здібностей і сукупності навичок, необхідних для розуміння того, яка потрібна інформація і коли; де і яким чином її можливо отримати; як об'єктивно організувати і як етично

використати [8].

Отже, на основі вищезазначеного можна зробити висновок, що медіаграмотність педагога вищої школи є однією з його базових компетенцій в структурі професійної компетенції. Розвиток медіаграмотності сприятиме підвищенню якості здійснення педагогічної роботи. Тому питання формування медіаграмотності фахівців залишається пріоритетним у сфері вдосконалення та процесі фахової підготовки майбутніх педагогів. Успішна професійна взаємодія з медіа складається з відповідних *медіакомпетентностей* педагога вищої школи: виявляти маніпулятивний контент медіа; здійснювати аргументований критичний огляд аудіовізуальної та друкованої інформації; застосовувати раціональні методи пошуку, відбору, систематизації та використання аудіовізуальної та друкованої інформації; здійснювати перевірку та класифікацію джерел інформації; аналізувати явища і процеси в соціально-економічному житті суспільства в минулому та сучасному вимірах; у професійній діяльності використовувати комп'ютерні програми, соціальні мережі, навчальні ресурси глобальної мережі; поєднувати традиційні методи навчання з мультимедійними засобами подачі інформації, засобами масової інформації; розпізнавати гіперболізовані ознаки медіаповідомлень та пояснювати мету їх демонстрування; орієнтуватися в сучасному медіапросторі, розуміти основні принципи функціонування різних видів масової інформації; розрізняти інформацію за рівнем впливу на особистість; збирати, обробляти, зберігати та передавати інформацію з урахуванням пріоритетів професійної діяльності; самостійно створювати медіапроекти в галузі

професійної діяльності.

Висновки. Аналіз проблеми психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа у професійній діяльності показав, що в умовах інформаційного суспільства медіа-освітні технології стали інноваційним інструментом модернізації освіти і поліпшення її якості, фактором, що впливає на розвиток особистості. Як наслідок, актуалізувалася потреба у педагогах, здатних ефективно взаємодіяти з медіа у навчально-виховному процесі. Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило виявити недостатню обґрунтованість теоре-

тичних основ психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа у професійній діяльності.

Аналіз понятійно-категоріального апарату психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа у професійній діяльності дозволив уточнити поняття: «психологічна готовність педагога вищої школи до використання медіа» та запропонувати модель психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа, яка складається з трьох компонентів: когнітивного, операційного та особистісного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Балабанова К.Є. Використання соціальних мереж в професійній діяльності педагога / К.Є. Балабанова, Є.С. Вакарєв // Інформаційно-комунікаційні технології у професійній освіті молоді. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 3. – С. 134-139. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/Home/Downloads/NZTNPU_ped_2013_3_27.pdf
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Карамушка Л.М. Психологія управління: навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
5. Левитов И.Д. О психологических состояниях человека / И.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 334 с.
6. Медіаосвіта соціальних педагогів / Автори-укладачі: Г. Я. Майборода, М. М. Матвійчук. Навчально-методичний посібник. – Черкаси: ФОП Гордієнко Є. І., 2014. – 90 с.
7. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник /Ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк; за науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
8. Рекомендации ИФЛА по медийной и информационной грамотности [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mcbs.ru/documents/4/299>.
9. Worsnop C. Screening images : ideas for media education. – Mississauga, Ontario : Wright Communications, 1999. – 180 p.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Balabanova K.Y. Vy`kory`stannya social`ny`x merezh v profesijnij diyal`nosti pedagoga / K.Y. Balabanova, Y.S. Vakaryev // *informacijno-komunikacijni tehnologiyi u profesijnij osviti molodi Naukovi zapu`sky`*. Seriya: Pedagogika. – 2013. – # 3. – S. 134-139. [Elektronnyj resurs]. – Rezhy`m dostupu : file:///C:/Users/Home/Downloads/NZTNPU_ped_2013_3_27.pdf
2. D`yachenko M.Y`. Psy`xology`chesky`e problemy gotovnosti` k deyatel`nosty` / M.Y`. D`yachenko, L.A. Kandybovy`ch. – Mn.: Y`zd-vo BGU, 1976. – 176 s.
3. Y`l`y`n E.P. Moty`vacy`ya y` moty`vy / E.P. Y`l`y`n. – SPb.: Py`ter, 2000. – 512 s.
4. Karamushka L.M. Psy`xologiya upravlinnya: navch. posib. / L.M. Karamushka. – K.: Milenium, 2003. – 344 s.
5. Levy`tov Y`.D. O psy`xology`chesky`x sostoyany`yax cheloveka / Y`.D. Levy`tov. – M.: Prosveshheny`e, 1964. – 334 s.
6. Mediaosvita social`ny`x pedagogiv / Avtory`-ukladachi: G. Ya. Majboroda, M. M. Matvijchuk. Navchal`no-metody`chny`j posibny`k. – Cherkasy` : FOP Gordiyenko Ye. I., 2014. – 90 s.
7. Mediaosvita ta mediagramotnist` : pidruchny`k / Red.-upor. V.F. Ivanov, O.V. Voloshenyuk; za naukovoju redakciyeju V. V. Rizuna. – Ky`yiv: Centr vil`noyi presy`, 2012. – 352 s.
8. Rekomendacy`y` Y`FLA po medy`jnoy y` y`nformacy`onnoj gramotnosty` [Elektronnyj resurs]. – Rezhy`m dostupa : <http://www.mcbs.ru/documents/4/299>.
9. Worsnop C. Screening images : ideas for media education. – Mississauga, Ontario : Wright Communications, 1999. – 180 r.

БАШМАКОВА О.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра соціально-
гуманітарних дисциплін,
Одеський торговельно-
економічний інститут Київського
національного торговельно-
економічного університету,
м. Одеса, Україна

ПРОБЛЕМНО-СИМВОЛІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗУМІННЯ САМОТНОСТІ ЯК ЯВИЩА, ФЕНОМЕНУ І ПРОБЛЕМИ

У статті проведено розрізнення самотності як явища життя та феномену буття, емпіричного поняття та філософської категорії. Наведено аргументи для розгляду самотності як достотної проблеми людини. Пред'явлений проблемно-символічний підхід як методологія для розуміння і дослідження самотності як проблеми.

Ключові слова: самотність, проблема, достотна проблема, онтологія, проблемно-символічний підхід.

В статье осуществлено различение одиночества как явления жизни и феномена бытия, эмпирического понятия и философской категории. Приведены аргументы для рассмотрения одиночества как подлинной проблемы человека. Представлен проблемно-символический подход как методология для понимания и исследования одиночества как проблемы.

Ключевые слова: одиночество, проблема, подлинная проблема, онтология, проблемно-символический подход.

The distinction between Solitude like a life event and existential phenomenon, empirical concept and philosophical category is accomplished in the article. Problem-Symbolic approach is presented like a form of implementation of the Understanding Thinking, synthesis of various discursive practices and cooperation of various epistemological strategies, which are adequate for understanding and research of the problem of Solitude as the real problem of a Person and Humanity.

Key words: solitude, problem, genuine problem, ontology, Problem-Symbolic approach.

Концепт «самотності», що завжди цікавив вчених і простих людей, закріплений в культурі як характеристика індивідуального стану людини в різні періоди її життя і як символ специфічної позиції людини у світі взагалі. Однак в епохи кризи (суспільної, моральної і метафізичної) багато питань, що вже знайшли своє місце в індивідуальній, суспільній і науковій свідомості набувають статус проблеми; так, на початку ХХ століття Н. Бердяєв називав самотність основною проблемою особистості і філософії людського існування [1, с. 267, 273].

У зв'язку з цим, своєчасним є розрізнення самотності як явища життя і феномену буття, емпіричного поняття і філософської категорії, а також концептуалізація її як достотної проблеми людини і людства, що визначає *актуальність* даного дослідження.

Самотність є предметом різних галузей наукових і філософських знань (психології, психіатрії, соціології, філософської антропології, соціальної філософії, етики). Однак, таке багатостороннє знання про самотність обмежується описовим рівнем і кожна дисципліна досліджує «власну» самотність, редукуючи її до явищ біологічного, психологічного, соціального або культурного порядку [4, с. 37].

Різноманітні філософські течії і психологічні школи розглядають самотність то як єдино можливу основу

людського буття (Н. А. Бердяєв, Ж. П. Сартр, Х. Ортега-і-Гассет, Е. Левінас, Б. Міюскович та ін.), то як соціальну проблему (М. Вебер, М. Бубер, К. Ясперс, Е. Фромм), то як протиприродний для людини стан, патологію і прояв слабкої пристосованості особистості (Л. Е. Пепло, Д. Д. Валлерштейн, М. Кларк, З. Рубін, Р. С. Вейс та ін.). Звідси виникає безліч визначень самотності та вдавана суперечливість самого поняття [5]. Та загалом, суперечливість між розумінням самотності, з однієї сторони, як об'єктивного та онтологічно непереможного модусу існування, а з іншої сторони – психологічної проблеми окремого існування, що потребує подолання, виглядає як наслідок неузгодженості теоретичного і емпіричного знань про самотність.

На нашу думку, уявне протиріччя різних підходів до даного предмету може бути розглянуто як діалектична єдність, що виражається через співвідношення понять «явище» і «феномен». Інтеграція ж цих поглядів можлива при розгляді самотності як проблеми і прояснення методологічної позиції, яка відкриває можливості її аналізу і розуміння, що, в свою чергу, й визначає завдання даної роботи.

Поняття «феномен», «явище» і «видимість» («кажимость», рос.) розрізнені в феноменологічній онтології М. Хайдеггера. Явище трактується як спосіб виявлення феномену, форма, в якій феномен являється людині; феномен

же – результат суб'єктивного осмислення реальності, який акумулює суб'єктивні представлення й сенси, та є конститууючою основою об'єктивного людського існування. Явища є очевидними спостерігачеві, емпірично розпізнавані, феномени же досягаються за допомогою рефлексії її різноманітних «зрізів». [9, с. 28-31]. В свою чергу, видимість – це дещо, що приймається не за те, що є насправді, і що не є тим, за що себе видає. [9, с.30-31]. Явище і видимість мають своєю основою феномен, є його знаками, але не вичерпують і не пояснюють його.

Самотність як явище дає знати про відсутність Іншого, «покинутість», зовнішній конфлікт із світом, але при цьому не розкриває сутність феномену самотності. Явища завжди очевидні спостерігачеві, оскільки вони є «предметом емпіричного роздивляння» [9, с. 28]. Таким «роздивлянням видимого» займаються багато прикладних наук (психологія – в першу чергу), розрізняючи самотність, ізоляцію та усамітнення й вважаючи, що самотність має певний специфічний внутрішній контекст [6].

В цілому, самотність як явище зводиться до наступного: індивід не може знайти необхідний йому емоційний відгук в процесі спілкування і, як наслідок, зазнає самотності.

Ситуативно самотність розуміється як продукт змісту структури «людина-світ», як кількісна і якісна характеристики контактів, і в цьому зв'язку розглядається як частина душевного досвіду та переживається як почуття. Для суб'єкта воно проявляє себе на двох рівнях сприйняття: 1) на рівні почуттів як переживання, і 2) на рівні рефлексії, як данність свідомості уявлення про свою окремість, унікальність і єдиність [8]. Співвідношення цих рівнів дає декілька можливих комбінацій:

1) первинно самотність тільки переживається, але не усвідомлюється; 2) самотність і переживається, і усвідомлюється; 3) самотність не переживається, але може виступати предметом рефлексії.

На першому рівні самотність – це переживання, комплексне і гостре почуття, що не усвідомлюється суб'єктом і не є предметом його рефлексії. Цей рівень виявлення явища самотності розгортається в предметно-чуттєвому світі, належить суцільному онтичному порядку та здійснюється онтичним суб'єктом в реєстрі онтичного ж мислення [9, с. 15-19]. Таке явище знаходиться в предметному полі емпіричної психології. Другий рівень – переживання і усвідомлення самотності – може бути співвіднесений з онтико-онтологічним реєстром буття, доступний запитувачому суб'єктові, та цікавий для теоретичної психології з її науковим апаратом та університетським дискурсом. Самотність як предмет рефлексії знаходиться за межами емпіричного розуміння самотності як переживання в психологічному сенсі і потребує переходу на онтологічний рівень буття [9, с. 316-323], опрацювання концепції буттєвого розуміння самотності і відповідного способу мислення – філософського. Саме на цьому рівні самотність може бути пізнаною як феномен.

На онтичному рівні свідомості циркулюють повсякденні уявлення про самотність та «самоочевидні» висновки про неї. Серед стереотипів буденних уявлень про самотність [4, с. 71] – отождолення понять «самотність», «самотній спосіб життя», «усамітнення», односторонньо негативна оцінка самотності як нещастя, кари, патології, усунення яких бажано і можливо, інтенсифікація контактів як спосіб подолання самотності; ситуативний, випадковий характер самотності. Відповідні цілі

емпіричних досліджень – встановлення ступеню явленості самотності в індивідуальному житті і соціальній реальності, позначення її причин, пошук ситуативних та особистісних корелятив самотності та шляхів її подолання.

Теоретичне «бачення», що співвідноситься з запитуванням на онтико-онтологічному рівні, зумовлюється оптикою через яку відбувається придивляння до самотності, тобто концепцією особистості, психіки або суспільства, обраною дослідником.

В цілому, теоретичні підходи до самотності в психології розглядають прояви (видимості) самотності і погоджуються в тім, що цей стан виникає тоді, коли відсутні контакти з оточуючим світом та іншою людиною, або коли вони по тій чи іншій причині, виявляються проблематичними. Таким чином, тема взаємовідносин людини з людиною стає ключовою проблемою самотності, навколо якої розгортається пошук, роздумування та інтерпретації дослідників, в середині якої шукають й причини цього стану, й виходи з нього.

Самотність практично однозначно оцінюється як негативне явище, й фактор деструкції (психіки і соціального порядку), і його ознака. Тому сама проблематизація самотності розгортається в просторі рекомендацій щодо її подолання, а більша частина емпіричних і теоретичних підходів до дослідження самотності як проблеми приватного життя, що виникає або загострюється в конкретному соціальному контексті, орієнтована на винахід ефективних способів її подолання, компенсації або полегшення її найбільш болісних проявів.

Значний крок, що наближує до пізнання самотності як феномену, роблять гуманістична і екзистенціальна психологія. Так, в гуманістичному підході самотність розуміється як необ-

хідний етап внутрішнього переосмислення, самопізнання та/або загального принцип людського буття, а потреба в самотності розглядається як нормальна, необхідна людині, яка прагне до самоактуалізації [7, с. 110]. Відповідно екзистенціальній моделі, самотність – «самосвідоме усвідомлення» власної ізоляції, яке іманентне людській психіці і тому нездоланне; «суєта самотності» та самотність екзистенціальна відрізняються і протиставляються, а онтична заклопотаність з приводу самотності розглядається як втеча особи від буттєвих питань та прийняття відповідальних «буттєвих» же рішень. Справжня самотність породжується переважно досвідом зіткнення з пограничними екзистенціальними ситуаціями, які людина вимушена переживати та усвідомлювати самотою [3, с. 103-119]; граничні переживання можуть вивести людину на саму себе та розкрити для неї істину в тім, що справжнє буття є одвічно і принципово самотнє, а всі суспільні форми існування – лише вторинні накладання.

В екзистенціальній онтології М. Хайдеггера для людини не існує іншого засобу розуміння та пізнання буття окрім як за допомогою феноменів. Для того, щоб бути виявленим, феномен потребує складних операцій мислення, тобто опосередковування. Та філософії, що вивчає невидиме (феномени), представлене у видимому – вчинках, речах, мові, традиціях (явищах), вдається подолати суперечність між теоретичним та емпіричним засобами мислення. Діалектика об'єктивного (загального) та суб'єктивного (форм приватного переживання, ступеня та засобу явленості), що характеризує феномен самотності, із необхідністю ставить питання про виявлення універсальної сутності самотності, що проєціюється на усі окремі випадки.

У філософії феномен самотності є багатомірним та розглядається як: самотність-бездомність - невизначеність ролі та сенсу людського перебування у світі, неприкаяність людини у нескінченності, відсутність установленної наперед гармонії людини зі світом (Б. Паскаль, С. К'єркегор, Ф. Ніцше, М. Бубер, екзистенціалісти); самотність-незливання - споконвічна та не нездоланна відокремленість існування Я від інших існувань (феноменологія, екзистенціалізм); самотність-відповідальність - приреченість кожної людини на самотійний вибір способу дії, неможливість перекласти відповідальність за власний вибір на іншого (Ж.-П. Сартр, екзистенціалізм); самотність-самотина - добровільне уникнення контакту з іншими людьми з метою зосередження на якомусь предметі, на самому собі (Г. Торо, трансценденталізм) [3, с. 109-115].

Констатація онтологічної заданості самотності в істинно людському бутті, його невідбутність та непоправність полягає в основі філософської антропології та екзистенціалізму, що представляють самотність як іманентний стан індивіда, пов'язаний з відсутністю визначеної наперед сутності людини, тобто з перманентною ситуацією вибору, який робиться самотою [4, с. 97-103].

З позиції екзистенціалізму самотність є наслідком вичленення суб'єктного Я, інопокладання суб'єкту по відношенню до зовнішнього світу, виникнення метаопозиції Я-Інше. Сучасна філософія у своїй діалогічній версії надає Іншому статус базового утворення, без якого є неможливими ідеї «комунікативного існування» - «со-буття з Іншим» (Ж.-П. Сартр), «буття-з» (М. Хайдеггер), «буття-один-з-одним» (Л. Бінсвангер), «Я - це Інший» (Ж. Лакан) та ін. Інший є необхідним для того, щоб цілісно вирозу-

мити усі структури власного буття, та Я відкриває себе як самотнє, лише вступаючи у стосунки з Іншим [6].

Сам факт такої неослабної уваги до теми самотності характеризує її як константу світу почуття людини та вказує на те, що самотність відображує специфіку людського існування та становитиме найважливішу характеристику людського буття. З наведеного огляду розумно, що самотність - це «питання, що не має однозначного рішення», тобто практична, наукова та філософська «проблема» [11, с. 201].

Сама по собі самотність, як відокремленість, виділеність суб'єкту об'єктивно і не є проблемою. Її трагедія полягає у тому, що вона переживається не лише як усвідомлювана онтологічно задана опозиція «Я-Інше», але й як непереможний імпульс до зняття цієї опозиції, драматичне протиріччя між минустістю фізичного існування і можливостей людини та нескінченністю її домагань, прагнення до усвідомлення власних границь та до виходу за ці границі, потреби в утвердженні самості та ідентифікації з якою-небудь спільнотою. Тобто самотність як страждання усвідомлюваної непричетності виникає тоді й від того, що разом із відокремленням від «іншого», вичлененням з загального суб'єкт зберігає прагнення до зняття цієї первісної опозиції, партисипації, возз'єднанню з цілим, доповнювання себе до цілого - світу чи спільноти. В силу таких суперечливих інтенцій самотність постає як *проблема* конкретного суб'єкта та людства у цілому. Та, оскільки самотність завдає страждань, потребує ціннісного вибору, якого неможливо уникнути та який неможливо будь-кому делегувати, та може бути розв'язана лише через трансцендіювання суб'єкту, самотність постає як *проблема істинна* [2, с. 19].

Отже, визначивши самотність як достотно проблему та слідуючи системно-миследіяльнісному підходу Г. П. Щедровицького, «треба перестати дивитися на об'єкт та досліджувати його, але звернутися до засобів власного аналізу, видозмінити та трансформувати поняття» [11, с. 201]. Такий перегляд потребує формування специфічної дослідницької позиції, яка поєднує можливості різноманітних гносеологічних стратегій, та методології дослідження, яка передбачає синтез різноманітних дискурсивних практик.

Звернення до феноменологічного методу (Г. Гадамер, Е. Гуссерль, М. Хайдеггер) має за мету виявлення сутнісного ядра феномену самотності в аморфній сукупності явищ самотності, що виявлені та витлумачені буденною свідомістю та емпіричними науками.

Застосування системно-структурного підходу, включеного до СМД-методології (системно-миследіяльнісний підхід Г. П. Щедровицького) [10, с. 364], дозволяє узгодити досягнення позанаукового, окремо-наукового та філософського знання, а також використовувати методологічні переваги при розгляді самотності та зв'язаних із нею концептів як структури і як процесу.

Підходом, адекватним для дослідження екзистенціально-соціальної природи самотності належить визнати психоаналітичний метод. Драматичний конфлікт між двома модусами існування людини – спільнотою та самотністю, а також неоднозначність смислових значень самотності в контексті людського існування можуть бути зрозумілі через метапсихологію З. Фрейда (класичний психоаналіз). Самотність як страждання усвідомлюваної непричетності – наслідок со-буття з Іншим (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, Л. Бінсвангер), і тому воно є виключною можливістю сингулярного «розщепле-

ного» (нецілісного) суб'єкта, модель розуміння якого пропонує структурний психоаналіз Ж. Лакана.

Поставляючи питання про спосіб існування самотнього суб'єкта, філософія надає самотності онтологічного статусу, причому «людина є самотньою двічі»: феномен самотності виникає з онтологічної відокремленості людини від світу та суб'єкта – від Іншого [6]. Такий спосіб мислити самотність, по суті, є наслідком Dasein-аналітичного підходу (М. Хайдеггер), оскільки, роблячи предметом свого мислення власну самотність, суб'єкт постає як суще, яке володіє здатністю запитувати про буття, реалізує свою заповітну здатність розуміти буття взагалі.

Герменевтична методологія (В. Гумбольдт, В. Дільтей, М. Хайдеггер, Г.-Г. Гадамер) забезпечує вивчення багатообразних інтерпретацій феномену самотності засобами не понятійного, але розуміючого мислення.

Онтологічна герменевтика як рефлексія перелічених підходів породжує проблему розуміння як такого (його підстав, критеріїв та смислу) та «ставить питання про авторську інстанцію розуміння як його онтологічної передумови» [2, с. 123], тобто відкриває можливість тлумачення суб'єкта як автора власної самотності за допомогою її «твору» [2, с. 160].

Кооперація перелічених підходів та систем (зокрема – стосовно самотності) може бути реалізованою за допомогою ідентифікації проблеми та поставлення завдання у межах проблемно-символічного підходу (І. Є. Вінов, В. В. Стрига). Проблемно-символічний підхід «розглядає будь-яку проблемну ситуацію: 1) з перспективи онтологічної герменевтики, 2) у екзистенціальних межах самої можливості суб'єкту мислити проблемну ситуацію з самої проблеми, 3) у реєстрі символічного

мислення як дефіцит символічного порядку та можливість прояснення онтологічного законодавства» [2, с. 124-126].

Визнання онтологічного статусу феномена самотності, розуміння його як достотної проблеми людини та її аналіз через проблемно-символічний підхід означає відмову від традиційного формулювання проблеми самотності як проблеми її подолання, на наш погляд, помилкової та безперспективної, та відкриває можливість розгляду її у якості умови становлення людини.

Висновки:

Самотність може бути розглянута на трьох рівнях буття: на онтичному – як прояв (емпірична психологія), онтико-онтологічному (теоретичні науки) – як явище, онтологічному (філософія) – як феномен.

У психології та інших гуманітарних науках і практиках самотність розглядається як негативне явище, та сама проблематизація самотності роз-

гортається у просторі рекомендацій щодо її подолання.

У філософії розуміння самотності як багатомірного феномену засноване на констатації онтологічної заданості самотності у автентично людському бутті, його невідбутності та «непоправності».

Розуміння самотності як достотної проблеми людини (на відміну від видимості, явища та феномену самотності) потребує узгодження можливостей різноманітних гносеологічних стратегій та синтезу різноманітних дискурсивних практик.

Адекватними підходами, що прояснюють феномен самотності, є феноменологічний метод, системно-мислєдїяльнїсний підхід, класичний та структурний психоаналїз, Dasein-аналїтика та онтологїчна герменевтика, кооперація яких реалїзується у межах проблемно-символїчного підходу (І. Є. Вінов, В. В. Стрига).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бердяев Н. А. *Философия свободного духа* / Бердяев Н. А. - М.: Республика, 1994. - 480 с.
2. Винов И. Е. *Онтологический статус символической функции: от гуманитарных наук и психодинамической терапии – к онтологической герменевтике и проблемно-символической методологии* / Винов И. Е. – К.: Випол, 2015. – 233 с.
3. Демидов А. Б. *Феномены человеческого бытия* / Демидов А. Б. - Минск: ЗАО Издательский центр “Экономпресс”, 1999. – 180 с.
4. Денисова Т. Ю. *Одиночество как экзистенциально-социальный феномен: дис. ... кандидата философских наук: 09.00.11* / Денисова Татьяна Юрьевна. - Новосибирск, 2008.- 197 с. - Режим доступа: <http://www.dslib.net/soc-filosofia/odinochestvo-kak-jekzistencialno-socialnyj-fenomen.html>.
5. Долгинова О. Б. *Изучение одиночества как психологического феномена* / О. Б. Долгинова // *Прикладная психология*. - 2000. - № 4. – С. 28-36.
6. Корнющенко-Ермолаева Н. С. *Онтологический статус одиночества: опыт феноменологического описания* / Н. С. Корнющенко-Ермолаева // *Известия Томского политехнического университета*. - 2011. - Т. 319. - № 6. – С. 110-116. - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ontologicheskij-status-odinochestva-opyt-fenomenologicheskogo-opisaniya>

7. Корчагина С. Г. Психология одиночества: учебное пособие / Корчагина С. Г. - М.: МПСИ, 2008. - 228 с.
8. Тихонов Г. М. Феномен одиночества: экзистенциальный аспект / Г. М. Тихонов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2013. - № 1 (27): в 2 ч. - Ч. I. - С. 183-186. - Режим доступа: www.gramota.net/materials/3/2013/1-1/47.html.
9. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер [пер. с нем. В. В. Бибихина]. - СПб.: Наука, 2006. - 452 с.
10. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Щедровицкий Г. П. - М.: Наследие ММК, 2005. - 800 с.
11. Щедровицкий Г. П. Путеводитель по методологии организации, руководства и управления. Хрестоматия / Г. П. Щедровицкий - М.: «Дело», 2003. - 474 с. - Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3344>

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Berdyaev N. A., (1994), *Filosofiya svobodnogo duha* [Philosophy of free spirit], Vydaivnystvo Respublika, Moscow, Russia.
2. Vinov I. E., (2015), *Ontologicheskij status simvolicheskoy funktsii: ot gumanitarnykh nauk i psihodinamicheskoy terapii k ontologicheskoy germenевtike i problemno-simvolicheskoy metodologii* [Ontological status of symbolic function: from human sciences and psychodynamic therapy to ontological-hermeneutics and Problem-Symbolic methodology, Izdatelstvo Vipol, Kyiv, Ukraine.
3. Demidov A. B., (1999), *Fenomeny chelovecheskogo byitiya* [Human Being phenomena], Izdatelskiy tsentr ZAO «Ekonompress», Minsk, Belorussia.
4. Denisova T. Yu., (2008), *Odinchestvo kak ekzistentsialno-sotsialnyi fenomen: dis. ... kandidata filosofskikh nauk: 09.00.11* [Solitude as the existential-social phenomenon], Novosibirsk, Russia, available at: <http://www.dslib.net/soc-filosofia/odinchestvo-kak-ekzistentsialno-sotsialnyi-fenomen.html>.
5. Dolginova O. B., (2000) *Izuchenie odinchestva kak psihologicheskogo fenomena* [Research of Solitude as the psychological phenomenon] *Prikladnaya psihologiya*, [Online], vol 4.
6. Korniyuschenko-Ermolaeva N. S., (2001), *Ontologicheskij status odinchestva: opyt fenomenologicheskogo opisaniya* [The ontological status of Solitude: the phenomenological description experience] *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta*, [Online], vol. 6, available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/ontologicheskij-status-odinchestva-opyt-fenomenologicheskogo-opisaniya>
7. Korchagina S. G., (2008), *Psihologiya odinchestva: uchebnoe posobie* [Psychology of Solitude], Izdatelstvo MPSI, Moscow, Russia.
8. Tihonov G. M., (2013), *Fenomen odinchestva: ekzistentsialnyi aspekt* [Phenomenon of Solitude: existential aspect], *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvoovedenie. Voprosy teorii i praktiki*, [Online], vol. 1 (27), Izdatelstvo Gramota, Tambov, Russia, available at: www.gramota.net/materials/3/2013/1-1/47.html.
9. Haydegger M., (2006) *Byitie i vremya* [Being and Time], Izdatelstvo Nauka, Saint Petersburg, Russia.

10. Schedrovitskiy G. P., (2005), *Myishlenie. Ponimanie. Refleksiya* [Thinking. Understanding. Reflection], Izdatelstvo / Schedrovitskiy Nasledie MMG, Moscow, Russia.
11. Schedrovitskiy G. P., (2003), *Putevoditel po metodologii organizatsii, rukovodstva i upravleniya. Hrestomatiya* [Guide for methodology of organization, guidance and management], Izdatelstvo «Delo», Moscow, Russia, available at: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3344>

БЕЛОВОЛ Е.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, профессор кафедры
психологии развития МПГУ

БОЙКО З.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры
управления сестринской
деятельностью, РУДН

ШУРУПОВА Е.Ю.,

практический психолог, директор
психолого-педагогического
центра детей и подростков
«Веселые шаги»,
г. Москва, Россия

О ВОЗМОЖНОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ¹

В работе показано, что обучение лиц «третьего возраста» приводит к изменениям не только в эмоциональной и когнитивной сферах пожилых обучающихся, но и повышает степень интеграции их ценностно-смысловой сферы. При этом уменьшается разрыв между «хочу» и «могу», следствием чего является повышения уровня самореализации и интеграции личности.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, внутренний конфликт, внутренний вакуум, дезинтеграция мотивационной сферы, рассогласование.

В роботі показано, що навчання осіб «третього віку» призводить до змін не лише в емоційній і когнітивній сферах літніх учнів, але і підвищує ступінь інтеграції їх ціннісно-смысловой сфери. При цьому зменшується розрив між «хочу» і «можу», наслідком чого є підвищення рівня самореалізації та інтеграції особистості.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-06-00974

Ключові слова: ціннісно-смыслова сфера, внутрішній конфлікт, внутрішній вакуум, дезінтеграція мотиваційної сфери, неузгодженість.

Education of the "third age" persons improves not only their emotional and cognitive functioning but results in value-meaning sphere integration as well. The gap between "wish" and "is able" decreases and person's level of self-realization and integration increases in the result.

Key words: value-meaning sphere, inner conflict, inner vacuum, disintegration in motivational sphere, discrepancy.

Ціннісно-смыслова сфера личности представляет собой динамическую систему, формируется в процессе социализации и может трансформироваться в течение жизни. Ценности влияют на социальную активность, определяя поведение и поступки человека. На разных этапах социализации система ценностей регулирует реализацию потребностей личности, являясь важным фактором развития и личностного роста.

Понятие «смысла», являясь одним из центральных понятий в философии и психологии, напрямую связано с понятием «ценностей». Осмысленность жизни рассматривается как неотъемлемая часть и потребность гармонично развивающейся личности. Ценностно-смысловая сфера влияет на нашу социальную активность и восприятие окружающей действительности.

В. Франкл считал осмысленность существования одним из главных факторов благополучия и психического здоровья личности на разных этапах онтогенеза. Отсутствие смысла в жизни ведет к экзистенциальному вакууму, фрустрации и «ноогенным неврозам»,

в основе которых лежат «духовные проблемы и этические конфликты» [7]. Индивидуально-психологические особенности познавательных психических процессов (мышления, памяти, эмоций и воли) являются основой для формирования ценностно-смысловой сферы личности.

Гипотеза. Гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что обучение в пожилом возрасте оказывает влияние не только на когнитивные процессы обучающихся, но и на ценностно-смысловую сферу, снижая уровень рассогласования между **потребностью** в достижении внутренне значимых ценностей и **возможностью** такого достижения в реальности.

Испытуемые

В исследовании принимали участие 21 человек, из них 19 женщин в возрасте от 51 до 63 лет и 2 мужчин в возрасте 57 и 59 лет. Все респонденты являются слушателями программы профессиональной переподготовки по специальности «Практическая психология», рассчитанной на 2,5 года (5 семестров). Реализация программы началась в октябре 2014 года и будет продолжаться до декабря 2016 года.

Все испытуемые на момент начала программы не работали. Все они имеют базовое высшее образование (инженеры, экономисты, учителя), но психологического не было ни у кого (для программы это было ключевым моментом). Таким образом, обучение психологии является для них новой сферой знаний.

Методы

В исследовании использовалась методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» [5]. В основе методики лежит представление автора о том, что понятие *ценности* неразрывно связано с понятием *доступности* и что степень расхождения между тем, **что есть** и тем, **что должно быть**, между **хочу** и **имею**, между **хочу** и **могу**, может являться показателем реализации возможностей личностью.

Для этого предлагается оценить нижеперечисленные ценности по двум разным шкалам. Сначала предлагается выбрать наиболее значимые ценности, а потом – те ценности, которые являются наиболее доступными и достижимыми. Стимульный материал предъявляется методом парных сравнений.

Список ценностей

1. активная, деятельная жизнь;
2. здоровье (физическое и психическое);
3. интересная работа;
4. красота природы и искусства;
5. любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
6. материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
7. наличие хороших и верных друзей;
8. уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений);
9. познание (возможность расширения своего образования, кругозора,

общей культуры, а также интеллектуальное развитие);

10. свобода как независимость в поступках и действиях;
11. счастливая семейная жизнь;
12. творчество (возможность творческой деятельности).

По результатам тестирования рассчитывается индекс расхождения - R - «ценность-доступность» («Ц-Д»), который может определяться как суммарный показатель расхождения по модулю по двенадцати ценностям методики. Автор предлагает дополнительно рассматривать эту разницу и как сумму таких показателей как «внутренний конфликт» (**ВК**), «внутренний вакуум» (**ВВ**) и «нейтральная зона» (**НЗ**). Таким образом, индекс может рассчитываться по нижеследующей формуле:

$$RC-D = \sum BK + \sum BV + \sum HZ$$

Чем больше этот показатель – тем в большей степени для испытуемого характерна дезинтеграция в ценностно-мотивационной сфере личности, которая является показателем степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутреннего дискомфорта и внутренней конфликтности. Одновременно индекс расхождения может рассматриваться как показатель уровня самореализации личности, ее внутренней идентичности и интегрированности. Индекс «Ценность – Доступность», таким образом, является показателем расхождения между желаемым и реальным.

В соответствии с авторской концепцией *внутренний конфликт* это состояние когда ценностный объект малодоступен или не доступен совсем, «желаемое» не совпадает с «реальным», значимые потребности и ценности находятся в состоянии блокады. При этом $C - D \geq 4$, когда $(C > D)$.

Внутренний вакуум это состояние

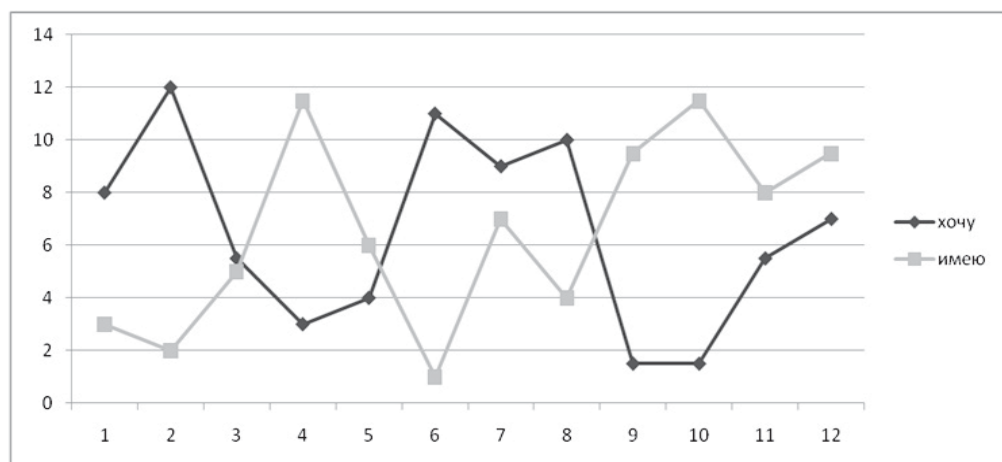


Рис. 1. Соотношение «ценностей» и их доступности (начало обучения)

когда доступный объект не представляет интереса, может сопровождаться ощущением ненужности, никчемности и внутренней пустоты. В этом случае $D - Ц \geq 4$, ($Ц < D$).

Нейтральная зона соответствует бесконфликтному, спокойному состоянию личности, когда «желаемое» и реальное» полностью или частично совпадают и уравновешены во внутреннем мире субъекта. Состояние, когда значимые потребности в основном удовлетворены, а ценности реализованы. При этом НЗ: $|Ц - D| < 4$, когда $Ц \approx D$.

Процедура

Всем респондентам методика для изучения уровня соотношения ценностей и их доступности предъявлялась дважды: первый раз осенью 2014 года перед началом реализации программы и второй раз в - январе 2016 года по завершении 3 семестра обучения (1,5 года с момента начала обучения). Полученные результаты исследования соотношения ценностей и их доступности для респондентов обрабатывались в соответствии со стандартной процедурой для каждого респондента отдельно,

а затем усреднялись по медиане. На основании полученных обобщений рассчитывается индекс расхождения «Ценность – Доступность».

Результаты

Первое исследование

На основании полученных обобщений был рассчитан индекс расхождения «Ценность – Доступность». В данном случае его значение, равное 67 свидетельствует об очень высокой степени дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере. Графически это представлено на рис.1.

На рис.: 1. активная, деятельная жизнь; 2. здоровье (физическое и психическое); 3. интересная работа; 4. красота природы и искусства; 5. любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); 6. материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений); 7. наличие хороших и верных друзей; 8. уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений); 9. познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие); 10. свобода как независимость в поступках и действиях;

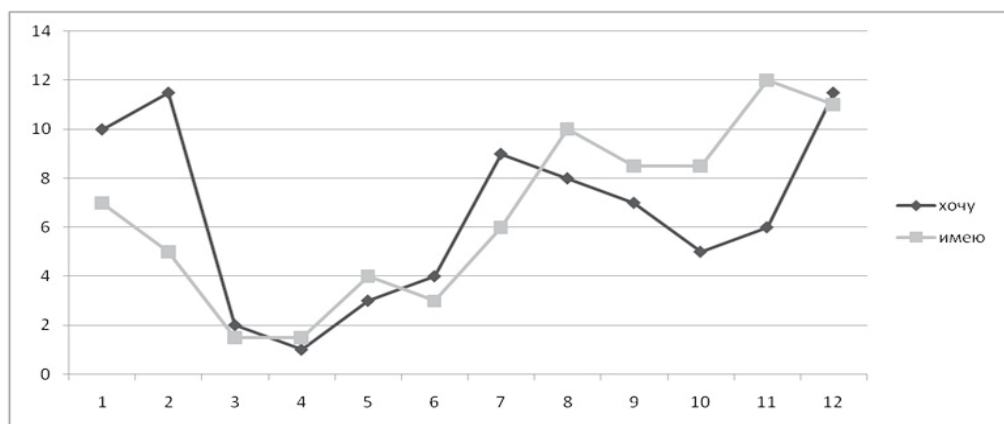


Рис. 3. Соотношение «ценностей» и их доступности (второй этап исследования)

11. счастливая семейная жизнь; 12. творчество (возможность творческой деятельности).

Данные, представленные на рис. 1 свидетельствуют о высокой степени расхождения между теми ценностями, которые респонденты считают значимыми и важными и реально достижимыми по таким ценностям как активная жизнь, здоровье, красота, материальная обеспеченность, уверенность в себе, познание и независимость.

Для уточнения понимания, какие ценности являются малодоступными или не доступны совсем (внутренний конфликт), а какие ценности, хотя и доступны, но не представляют интереса (внутренний вакуум) были рассчитаны индексы расхождений Ц – Д, и соответствующие результаты представлены на рис.2.

На диаграмме двумя пунктирными линиями обозначена нейтральная зона. Эта зона соответствует бесконфликтному спокойному состоянию, когда «желаемое» и реальное» совпадают и уравновешены. Из рисунка следует, что только часть ценностей находится в этой зоне. Это «интересная работа», «любовь», «друзья», «счастли-

вая семейная жизнь» и «творчество». При этом выраженность этой зоны сравнительно невелика и составляет всего 14% от индекса расхождения.

Столбики диаграммы, выходящие «вверх» от нейтральной зоны соответствуют внутреннему конфликту и отражают те ценности, которые являются в высшей степени желаемыми, но не доступными. К таким ценностям относятся такие ценности как «активная жизнь», «здоровье», «материальная обеспеченность», «уверенность в себе». Выраженность этой зоны достаточно велика и составляет 46% от индекса расхождения. В целом недостижимость вышеуказанных ценностей является для данной группы респондентов вполне ожидаемой. Находясь на пенсии они, испытывают недостаток активной, деятельной жизни. Можно предположить, что именно стремление удовлетворить эту потребность и привело респондентов в образовательную программу. Социально-экономические условия, в которых живут российские пенсионеры делают ценности здоровья и материальной обеспеченности труднодостижимыми, и именно по этим ценностям наблю-

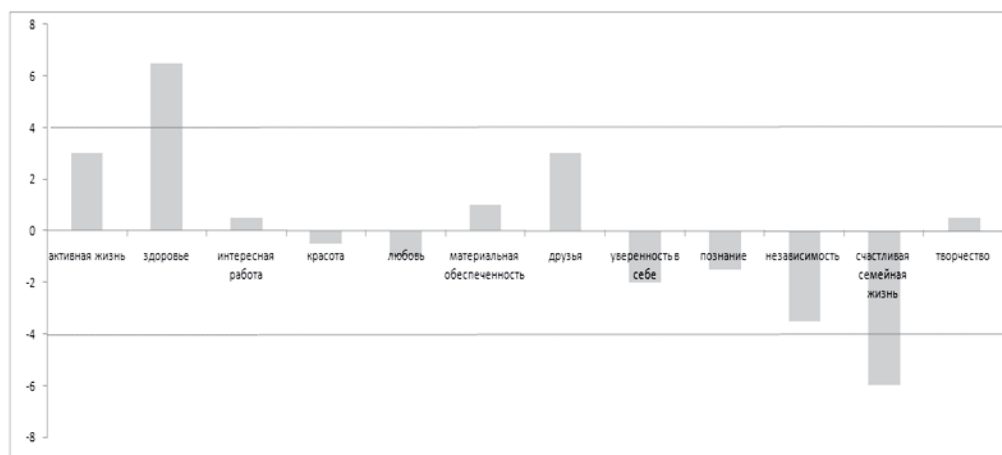


Рис.4. Диаграмма индексов расхождений (второй этап исследования)

дается наибольший внутренний конфликт. Индекс расхождения по этим ценностям является максимальным и составляет 10 баллов.

Что касается недостижимости ценности «уверенность в себе», то, как показали наши предыдущие исследования, для лиц третьего возраста характерна низкая степень уверенности в собственных когнитивных и социальных способностях [1,3,5]. Таким образом, появление данной ценности в зоне внутреннего конфликта является закономерным для неработающих пенсионеров.

Столбики диаграммы, спускающиеся «вниз» от нейтральной зоны соответствуют внутреннему вакууму и отражают те ценности, которые вполне доступны для респондентов, но не представляют для них интереса. К таким ценностям относятся «красота природы», «познание» и «независимость». На долю этих ценностей приходится 39% от индекса расхождения.

Таким образом, исследование ценностей и их доступности для пожилых респондентов показало очень высокий уровень дезинтеграции в их потребностно-мотивационной сфере, что, в

свою очередь, отражает низкий уровень самореализации личности и ее интегрированности.

Второе исследование

Второй этап исследования проводился на тех же респондентов через 1,5 года после начала их обучения. Основным показателем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере - индекс расхождения «Ценность - Доступность» в этом случае составлял 29 баллов и свидетельствует о низком уровне дезинтеграции. б Графически индекс расхождения «Ценность - Доступность» для этого этапа исследования представлен на рис. 3.

На диаграмме двумя пунктирными линиями обозначена нейтральная зона, зона в которой «желаемое» и реальное» совпадают. Из рисунка следует, что основная часть ценностей попадает именно в эту область. Размер этой области составляет 60% от индекса расхождения.

В зоне внутреннего конфликта (столбики диаграммы «вверх» от нейтральной зоны) находится единственная недостижимая ценность - «здоровье». В условиях современных реформ в сфере здравоохранения,

когда все большее количество медицинских услуг становится платными и порою недостижимыми для пенсионеров присутствие данной ценности в зоне внутреннего конфликта вполне закономерно. Своими собственными усилиями пенсионеры не в состоянии преодолеть расхождение в ценности и доступности здоровья.

В зоне внутреннего вакуума (столбики диаграммы «вниз» от нейтральной зоны) находится счастливая семейная жизнь, что отражает тот факт, что данная ценность не является актуальной на момент исследования. Присутствие ценности счастливой семейной жизни в зоне внутреннего вакуума, на наш взгляд, отражает факт возникновения ненормативного семейного конфликта в семьях обучающихся. Не все члены семьи положительно восприняли обучение и личностный рост прародителей и родителей. Некоторые члены семей обучающихся негативно восприняли новые роли своих родных и смещение их фокуса внимания с выполнения рутинных домашних обязанностей на посещение занятий, написание конспектов, курсовых, посещение библиотек и пр.

Однако, несмотря на наличие зоны внутреннего конфликта и внутреннего вакуума, степень интеграции ценностно-смысловой сферы пожилых обучающихся значимо возросла, ушло рассогласование между

хочу и могу, что отражает возрастание уверенности в собственных возможностях достижения желаемого.

Выводы

Студенты «третьего возраста» на момент второго этапа исследования проучились три семестра, за их спиной были уже три успешно сданные сессии, защищено две курсовые работы. Постоянный мониторинг их когнитивных функций и эмоциональных состояний показал, что значимые изменения в эмоциональной сфере фиксировались уже в течение первого семестра обучения по программе [1,3,5], а когнитивные изменения появились только к концу первого года обучения [2,4]. Изменения в ценностно-смысловой сфере стали заметными через более длительное время, что вполне закономерно, так как эта сфера является достаточно устойчивым личностным образованием и для ее трансформации необходимо не только изменение социальной ситуации жизнедеятельности, но и длительное время. Тем не менее, проведенное исследование показало, что такая трансформация возможна и при определенных условиях (в нашем исследовании это была ситуация обучения) она является «положительной» для личности и приводит к повышению уровня ее самореализации и интеграции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Беловол Е.В., Бойко З.В., Радьш И.В., Шурупова Е.Ю. Влияние образования в третьем возрасте на эффективность социального взаимодействия // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" - Додаток 2 до Вип. 35, Том І(13): Тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". Київ : Гнозис, 2015, С. 75-83.
2. Беловол Е.В., Бойко З.В., Радьш И.В., Шурупова Е.Ю. Возможно ли остановить когнитивное старение: изменение эффективности

- когнитивных процессов как результат обучения в вузе (программа обучения лиц «третьего возраста») // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”- Додаток 1 до Вип. 36, Том V(65): Тематичний випуск “Віща освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”, Україна, Київ, Гнозис, 2015, С. 62-71.
3. Беловол Е.В., Бойко З.В., Радыш И.В., Шурупова Е.Ю. Образование как способ повышения рефлексии в межличностной коммуникации в пожилом возрасте // Технологии живых систем. 2015. №3, Т. 12. С. 29-32.
 4. Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю. Когнитивное старение: реальность или влияние «третьих переменных»: часть I. Время реакции // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”- Додаток 1 до Вип. 5, Том IV(55): Тематичний випуск “Віща освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”, Україна, Київ, Гнозис, 2014, С. 22-35.
 5. Бойко З.В., Беловол Е.В., Радыш И.В. Особенности влияния образовательной активности в «третьем возрасте» на здоровье и психологическое благополучие личности // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”- Додаток 1 до Вип. 5, Том V(56): Тематичний випуск “Віща освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”, Україна, Київ, Гнозис, 2014, С. 84-93.
 6. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Бахрах –М, 2001. 201 с.
 7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

ТРАНСЛИТЕРАЦІЯ ІСПОЛЬЗОВАНИХ ІСТОЧНИКОВ:

1. Belovol E. V., Boyko Z. V., Radysh I. V., Shurupova E. Yu., Vlijanie obrazovaniya v tret' em vo zvraste na jeffektivnost' social' nogo vzaimodejstviya [Effect of education in third age on social interaction efficiency] // Gumanitarnij visnik DVNZ “Perejaslav-Hmel' nic'kij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Grigorija Skovorodi”- Dodatok 2 do Vip. 35, Tom I(13): Tematichnij vipusk “Mizhnarodni Chelpanivs'ki psihologo-pedagogichni chitannja”, Ukraina, Kiev, Gnozis, 2015, S. 75-83. [Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by H. Skovoroda” Supplement 2 to Vol. 35, Volume I(13): Thematic Issue “International Chelpanov's Psycho-Educational Reading” K., Gnosis, 2015. P. 75-83].
2. Belovol E. V., Boyko Z. V., Radysh I. V., Shurupova E. Ju. Vozmozhno li ustanovit' kognitivnoe starenie: izmenenie jeffektivnosti kognitivnyh processov kak rezul' tat obuchenija v vuze (programma obuchenija lic «tret' ego vo zvrasta») // Gumanitarnij visnik DVNZ “Perejaslav-Hmel' nic'kij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Grigorija Skovorodi”- Dodatok 1 do Vip. 36, Tom V(65): Tematichnij vipusk “Vishha osvita Ukraïni u konteksti integracii do evropejs'kogo osvitr'ogo

- prostoru", *Ukraina, Kiev, Gnozis*, 2015, S. 62-71.
3. Belovol E.V., Boyko Z.V., Radysh I.V., Shurupova E.Ju. *Obrazovanie kak sposob povysheniya refleksii v mezhluchnostnoj kommunikacii v pozhilom vozraste* // *Tehnologii zhivoyh sistem*. 2015. №3, T. 12. S. 29-32.
 4. Belovol E.V., Boyko Z.V., Shurupova E.Yu., *Kognitivnoe starenie: real'nost' ili vliyanie «tret'ih peremennykh»: chast' I. Vremya reakcii* [Cognitive aging: the reality or the impact of "third variables": part I. reaction Time] // *Gumanitarnij visnik DVNZ "Perejaslav-Hmel'nic'kij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Grigorija Skovorodi"- Dodatok 1 do Vip. 5, Tom IV(55): Tematichnij vipusk "Vishha osvita Ukraïni u konteksti integracii do evropejs'kogo osvitr'ogo prostoru"*, *Ukraina, Kiev, Gnozis*, 2014, S. 22-35. [Humanitarian Bulletin SU "Perejaslav-Khmel'nitsky Pedagogical University by H. Skovoroda" Supplement 1 to Vol. 5, Volume IV(55): Thematic Issue "Higher Education in Ukrain in the context of integration into the European educational space." K., Gnosis, 2014. P. 22-35].
 5. Boyko Z.V., Belovol E.V., I.V. Radysh, *Osobennosti vlijanija obrazovatel'noj aktivnosti v «tret'em vozraste» na zdorov'e i psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti* [Features of influence of educational activity in the "third age" the health and psychological well-being personality] // *Gumanitarnij visnik DVNZ "Perejaslav-Hmel'nic'kij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Grigorija Skovorodi"- Dodatok 1 do Vip. 5, Tom V(56): Tematichnij vipusk "Vishha osvita Ukraïni u konteksti integracii do evropejs'kogo osvitr'ogo prostoru"*, *Ukraina, Kiev, Gnozis*, 2014, S. 84-93. [Humanitarian Bulletin SU "Perejaslav-Khmel'nitsky Pedagogical University by H. Skovoroda" Supplement 1 to Vol. 5, Volume V(56): Thematic Issue "Higher Education in Ukrain in the context of integration into the European educational space." K., Gnosis, 2015. P. 84-93].
 6. Fantalova E.B. *Diagnostika i psihoterapija vnutrennego konflikta*. – Samara: Bahrah –M, 2001. 201 s.
 7. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla*. M.: Progress, 1990. 368 s.

БОЖОК Н.О.,
аспірантка кафедри теоретичної
та консультативної психології,
Інститут соціології, психології та
соціальних комунікацій,
НПУ ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАКА ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ФРУСТРАЦІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз індивідуально-психологічних характеристик особистості юнака з точки зору вітчизняних та зарубіжних дослідників. Розглянуто сутність феноменів «фрустрація» та «фрустраційна толерантність» у юнацькому віці. Визначено вплив індивідуальних особливостей особистості юнака на його рівень фрустраційної толерантності. Репрезентовано психологічний портрет молодого чоловіка з високим рівнем фрустраційної толерантності.

Ключові слова: індивідуальні особливості, фрустрація, фрустраційна толерантність, юнак.

В статье произведён теоретический анализ индивидуально-психологических особенностей личности юнака с точки зрения отечественных и зарубежных учёных. Рассмотрена сущность феноменов «фрустрация» и «фрустрационная толерантность» в юношеском возрасте. Определено влияние индивидуальных особенностей юноши на его уровень фрустрационной толерантности. Репрезентовано психологический портрет молодого человека с высоким уровнем фрустрационной толерантности.

Ключевые слова: индивидуальные особенности, фрустрация, фрустрационная толерантность, юноша.

The paper presents the theoretical analysis of the psychological and individual characteristics of the adolescent from the point of view

of home and foreign researchers. The definition of the phenomena "frustration" and "frustration tolerance" is considered. The effect of individual characteristics of the adolescent on the level of frustration tolerance is defined. The psychological portrait of the young person with the high level of frustration tolerance is represented.

Key words: *individual characteristics, frustration, frustration tolerance, adolescent.*

Постановка проблеми. Детермінантами психологічно здорової та успішної студентської молоді є її психологічна зрілість, креативність, інтегративність характеру, критичність мислення, емоційний інтелект, впевненість у власних силах, гнучкі поведінкові патерни, високий рівень особистих домагань та фрустраційна толерантність. Особливо значущою компетенцією юнака виступає фрустраційна толерантність, яка зумовлює його психологічну стійкість у несприятливих, фруструючих ситуаціях та обставинах, що сприяє його психологічному здоров'ю та позначається в особистісному становленні молодої людини у житті. Юнаки з високим рівнем фрустраційною таколерантності досягають успіху у соціальному та особистому житті, займають активну життєву та громадську позицію, мають високі результати у навчанні, отримують гідне працевлаштування, готові долати життєві труднощі на шляху до реалізації своїх цілей й активно та продуктивно інкорпуються у доросле життя. Одним з механізмів формування вищезазначеного психологічного феномену є розвиток індивідуальних особливостей особистості юнака. Особистість молодої людини визначається

психологічними особливостями характеру, темпераменту, здібностями, задатками, попереднім досвідом та інтеракцією з оточуючими. Зрозуміло, що особистість слід розглядати з точки зору як генетичного (біологічного), так і соціального аспекту. Йдеться про те, що певні особливості особистості людини є вродженими, інші – набутими. Виходячи з того, що психіка людини є гнучка й пластична, певні особливості характеру та темпераменту можуть набувати деяких змін у позитивну сторону. У свою чергу, індивідуальні особливості юнака позначаються на формуванні його високого чи низького рівня фрустраційної толерантності.

Метою статті є проаналізувати індивідуальні особливості особистості юнака та визначити їх вплив на рівень фрустраційної толерантності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Психологія особистості та її індивідуальних особливостей аналізувалась у працях зарубіжних та вітчизняних дослідників: К. Платонова, С. Рубінштейна, R.M.Liebert & K. Liebert та Quinlan L. M., Pratch & Yakobowitz та інших.

У дослідженні фрустраційного фактора у студентському середовищі особливе місце займають тлумачен-

ня фрустрації у руслі психології діяльності (Н.Д.Левітов), розгляд фрустрації у дискурсі патопсихології (В.М.М'ясищев, А.І.Плотічер), аналіз фрустраційних проявів у педагогічній діяльності (Е.І.Кіршбаум, Л.М.Мітіна, В.М.Чернобровкін), розробки засобів емпіричного дослідження фрустрації (С.Розенцвейг, Н.В.Тарабріна). Особливого значення у дослідженні поняття «фрустраційної толерантності» (витривалості, стійкості до фрустратора) набули роботи українських та російських дослідників М.В., Вовк, Ю.В. Попика, Л.С.Асейкіної та Л.М.Мітіної. Дослідження психологічних аспектів феномену «фрустраційної толерантності» знайшло своє відображення у гуманістичній психології (К. Роджерс) та раціонально-емотивній біхевіористичній терапії (А. Елліс, М. Броді, В. Кнаус, В. Драйден).

Не дивлячись на численні дослідження з проблематики теми, немає єдиного системного підходу до детермінації індивідуальних психологічних характеристик юнака, які впливають на рівень фрустраційної толерантності особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Індивідуальні особливості особистості відображають операційний вплив різноманітних рис на варіацію стилів самовираження особистості. В свою чергу, унікальна структура такого поєднання зумовлює природу, рівень індивідуальних характеристик та поведінку людини у певних ситуаціях [6].

Вищезазначене підтверджується науковцями R.M.Liebert &K. Liebert, які розглядають особистість як динамічну (фізичну та психологічну) сукупність індивідуальних рис певної особистості, які впливають на поведінку та на виклики фізичного й соціального середовища [цит. за Quinlan

Lois M, 2008]. R.M.Liebert &K. Liebert та Quinlan Lois M вважають, що певні характеристики особистості є унікальні, до них відносяться (пам'ять, поведінка, стиль), а інші особливості особистості набуваються через інтеракцію з іншими людьми. Науковці Pratch&Yakobowitz вважають, що потрібно досліджувати особистість більш глибоко, щоб усвідомити динаміку прихованих процесів людини для кращого розуміння поведінки особистості у різних життєвих обставинах [6].

За К. Платоновим та С. Рубіншейном, індивідуальні характеристики особистості включають характер, темперамент, здібності та природні задатки. З іншого боку, P.G. Northouse вважає, що індивідуальні характеристики особистості визначають її потенціал та впливають на її взаємодію з іншими людьми та з оточуючим середовищем [10]. На нашу думку, у юнацькому віці потенціал особистості є її особистим ресурсом, який негативно чи позитивно позначається на досягненні успіхів та подоланні життєвих негараздів. Водночас, життєві виклики та непрості відносини з оточуючими є випробуванням на міцність потенціалу юнака та можуть викликати негативні емоційні стани. Тому, не дивно, що за таких умов, виникає стан фрустрації у молодих людей.

Термін «фрустрація» використовується у різних теоріях, концепціях, гіпотезах та стосується проблем емоційно – вольової, мотиваційної, діяльнісної та поведінкової сфери суб'єкта. Зокрема, поняття «фрустрація» досліджували у світлі інших феноменів, наприклад, агресія (Доллард, Бандура) чи стрес (Сельє, Лазарус). Фрустрація також визначається як стан загрози інтегративності організму, що спонукає людину задіяти весь свій природний потенціал, щоб захистити себе.

За таких умов, зусилля особистості, спрямованні на задоволення власної потреби, блокуються. У вузькому значенні, фрустрація розглядають як незадоволення біологічних, первинних інстинктів чи неуспішність у досягненні мети. Прояви фрустрації у процесах перцепції особистості та її поведінкових патернах часто набувають характер нейровегетативних та психосоматичних симптомів. Як результат, фрустрація може викликати агресію, тривожність, депресію та нейровегетативні синдроми. З іншого боку, фрустрація залежить не тільки від своєї тривалості та інтенсивної, а й від психологічної стійкості особистості до фрустрації, яка має назву фрустраційної толерантності [7].

Науковці Ю.В. Попика, Л.С. Асейкіної розглядають толерантність до фрустрацій (розчарувань, невдач) як психологічну *стійкість* до фрустраторів, в основі якої лежить здатність до адекватної оцінки ситуації та передбачення виходу з неї [4]. У концепції раціонально-емоційної біхевіористичної терапії фрустраційну толерантність диференціюють на високу та низьку фрустраційну толерантність. Висока фрустраційна толерантність розглядається у ракурсі зазначеної західної концепції як здатність долати фрустрацію на основі визнання проблеми, готовності до конфронтації з нею та за допомогою гнучкості когнітивного мислення знаходити перспективи виходу з ситуації [8].

Проаналізувавши феномени «фрустрація» та «фрустраційна толерантність», зупинимось докладніше на індивідуальних, психологічних особливостях юнаків, які впливають на високий чи низький рівень «фрустраційної толерантності» у зазначеному віковому періоді. Важливу роль у реакції на фрустрацію й формуван-

ню фрустраційної толерантності, як зазначалось вище, відіграє характер, темперамент та індивідуальні особливості людини. Так, іноземні дослідники K.Rozenzweig; L.Murphy, M.Malavia; G.Weinberg, R.Pandey заважають на важливості індивідуальних характеристик людей, які впливають на превалювання у них тієї чи іншої реакції на фрустратор, що детермінує неоднаковий рівень фрустраційної толерантності [9].

Виходячи з того, що фундаментальною складовою індивідуальних характеристик особистості юнака є його характер, розглянемо вплив рис характеру особистості на її рівень фрустраційної толерантності нижче. Характер особистості визначається як сукупність стійких, індивідуальних якостей особистості, які виявляються у поведінці та спілкуванні, що зумовлюють типові для неї способи поведінки у певних ситуаціях. Тому, характер - це стрижень індивіда, у якому зосереджені найбільш виражені, найбільш суттєві особливості людини як суб'єкта діяльності, спілкування, пізнання. До рис характеру відносяться ті, його особливості, які виражають відношення особистості до основних сфер її життєдіяльності [6]. Зарубіжний дослідник J.Rapi зазначає, що такі характеристики особистості як життєрадісність, здоров'я, комунікабельність, спонукають більш високий рівень фрустраційної толерантності. Та, навпаки, R.A.Barkley пов'язує низьку фрустраційну толерантність з імпульсивністю особистості та низьким рівнем її самоконтролю, в основі яких є нейробіологічні та соціальні фактори [9].

З іншого боку, за результатами емпіричного дослідження науковця W.Mishel юнаки, які успішно подолали низьку фрустраційну толерантність та з готовністю дочекались реалізації

довгострокової мети й не наполягали на негайному задоволенні своїх потреб, характеризуються уважністю, розсудливістю, компетентністю, здатністю передбачати, ініціативністю, інтелектуальністю та самостійністю; молоді люди, які не впорались із перепорою та затримкою на шляху до досягнення мети, на відмінну від вищезазначеної молоді, мають тенденцію болісно реагувати на стрес та втрачати самоконтроль, вибухати, а також їм притаманна невисока самооцінка, вони замкнуті, некоммунікбельні, схильні до розпаду під час стресових обставин, тривожні та неспроможні стійко витримати затримку у задоволенні потреби [9].

У свою чергу Кузьміна Е.І. [3], серед детермінант, які визначають свободу або несвободу від фрустрації, виділяє стійкі індивідуальні властивості людини та її особистісні якості, що сприяють успішному подоланню перепон або, навпаки, перешкоджають виходу із скрутного становища. Конкретизуючи вищезазначене, серед детермінант, які впливають на звільнення від фрустрації, можна відмітити такі індивідуальні особливості людини, як :

1) індивідуальні властивості мислення: флексибільність та високий абстрактний рівень мислення, висока самооцінка такого чинника як свобода, тенденція до імунітивних реакцій; 2) високі показники особистісних факторів: конформізм – нонконформізм, емоційна стійкість та емоційна нестійкість, відвертість – дипломатичність, підкореність – авторитарність ; 3) акцентуації характеру, в першу чергу циклотимність, гіпертимність (які характеризуються позитивним емоційним забарвленням та достатньо високою мотивованістю на досягнення діяльності) та в комбінації з ними емотивність, екзальтованість, збудженість.

Таким чином, вищезазначений автор вважає, що більш вільні від фрустрації люди з високим рівнем інтелекту, які вміють відділяти головне від другорядного та переключатись на більш цінні в ситуації рішення, спроможні глибоко осягнути причини фрустрації та мотиви діяльності, передбачити можливі шляхи поведінки, вибрати оптимальний варіант, а також незалежні, впевнені в собі, з високим життєвим тонусом, позитивним ставленням до себе. Що стосується детермінант, які заважають звільненню від фрустрації – це такі індивідуальні властивості людини як ригідність, затримка, тривожність, низький рівень відповідальності, конформізм, емоційно – вольова нестійкість, тенденція до агресивної поведінки, низька самооцінка [3].

Темперамент юнака є ще однією важливою індивідуальною особливістю особистості, яка впливає на рівень індивідуальної психологічної стійкості. Б.М. Теплов визначає темперамент як «характерну для людини сукупність психічних особливостей, які пов'язані з її емоційною збудженістю, тобто швидке виникнення почуттів з одного боку та їх сила – з іншого» [2, с.553]. Виходячи з класичної класифікації темпераменту, В.С. Мерлін проаналізував вплив типу темпераменту на стійкість до фрустрації наступним чином: холерик переміщує відповідальність за свої невдачі на когось іншого; меланхолік звинувачує себе у фрустраціях, що спіткали його, а сангвінік в таких ситуаціях знецінює задачу діяльності [1]. З іншої сторони, з метою визначення схильних до фрустрації або потенційно стійких особистостей, Г.Айзенк та Р.Кетелл визначили дві основні варіації темпераменту: інтроверсія (екстраверсія) та високий й низький рівень нейротизму, що базуються на генетично-визначених змінних у функціону-

ванні центральної нервової системи. Екстраверти визначаються як енергійні, легкі, схильні до ризику особи, які налаштовані використати можливість працювати та навчатись з різними людьми. Інтроверти характеризуються як більш пасивні та закриті у собі, обережні, розмірковуючи та вони не шукають зовнішні стимули у виконанні своєї роботи [11].

Зважаючи на особливості темпераменту, ми підтримуємо думку дослідника Rai, що екстраверти мають більш високу фрустраційну толерантність ніж інтроверти та невротики. Водночас, екстраверти схильні уникати агресію до певної міри через свою психологічну характеристику [6]. Особистості, які мають високий рівень нейротизму характеризуються як тривожні, напружені, відчувають коливання у настроях, нестабільні у відносинах з іншими та схильні до невротичних імпульсів під дією фрустрацій й стресів. Нейротизм включає поглинання особистості у тривожні думки про майбутнє, викликає невпевненість, побоювання невдач та неприйняття себе іншими людьми. Таким чином, в осіб, у яких домінує нейротизм, функціонує реактивна нервова система, яке робить їх емоційно лабільними. Підсумовуючи вищезазначене, ми услід за M.Zentner, L.S.Rebecca вважаємо, що невротики мають низький рівень фрустраційної толерантності. Та, навпаки, юнаки, у яких відсутній нейротизм, є стабільні у почуттях, емоційно-урівноважені, психологічно-стійкі, спокійні.

Водночас, ми услід за G. Dregvaite та R.Damasevicius акцентуємо увагу на взаємозв'язку фрустраційної толерантності не тільки з вродженими задатками особистості (темпераментом, емоційною стабільністю або нестабільністю), а й з подальшим впливом навколишнього середовища (вихо-

вання та набутий досвід), що свідчить про можливість конструктивних змін індивідуальних особливостей людини з метою підвищення фрустраційної толерантності.

Висновки.

Підсумовуючи вищезазначене, ми прийшли до висновку, що однією з детермінант, яка впливає на високий або низький рівень фрустраційної толерантності особистості, є її індивідуальні особливості. Як результат, психологічний аналіз індивідуальних особливостей юнака став основною психологічного портрету особистості з високим рівнем фрустраційної толерантності, яка включає наступні індивідуальні характеристики: 1) індивідуальні властивості мислення (флексибільність, високий абстрактний рівень мислення, розсудливість, критичність мислення, компетентність), висока самооцінка та схильність до інтрапунітивних реакцій; 2) особисті риси характеру: неконформізм, емоційна стійкість, дипломатичність, самостійність, життєрадісність, комунікабельність, уважність, ініціативність, креативність та передбачуваність; 3) акцентуації характеру, в першу чергу циклотимність, гіпертимність (які характеризуються позитивним емоційним забарвленням та достатньо високою мотивованістю на досягнення діяльності); 4) тип темпераменту сангвінік, екстраверт, відсутність або низький рівень нейротизму.

Зрозуміло, що не завжди в одній особистості можуть поєднуватись вищезазначені характеристики. З іншого боку, наявність у юнака більшості з виокремлених нами індивідуальних характеристик сприяє його високому рівню фрустраційної толерантності, і тим самим продуктивно впливає його позитивне усвідомлення та на емоційно-вольову сферу молодого лю-

дини, забезпечуючи їй психологічне здоров'я й успіх в особистому та соціальному житті. Виходячи з того, що певні індивідуальні особливості людини впливають на її низький рівень фрустраційної толерантності, перспективу нашого подальшого науко-

вого дослідження бачаємо у розробці психокорекційної програми спрямованої на розвиток тих індивідуальних особливостей юнака, які сприяють формуванню високої фрустраційної толерантності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. M. Logos, 1999. -382 s.
2. Maklakov A.G. *Obschaya psihologiya*. –SPb.: Piter 2012. – 583s.
3. Kuzmina E.I. *Voprosyi psihologii svobody i nesvobody ot frustratsii // Voprosyi psihologii*, – 1997 – S. 89-94.
4. Popik Yu.V. *Formuvannya frustratslynoyi tolerantnosti u menendzherlv osvlti v umovah spllnoyi dlyalnosti: Dis..kand.psihol.nauk* . – KiYiv, 2008. – s. 253.
5. Bolden R, Hawkins B., Gosling J., Taylor S. *Exploring Leadership: Individual, Organizational, and Societal. Perspectives* Oxford : OUP Oxford, 2011 – p 42-46.
6. Carducci B. J. *The Psychology of Personality: Viewpoints, Research, and Applications*.-2nd edition: UK:Wiley Blackwell, 2009– 736p.
7. Dregvaite G.,Robertas D. *Information and Software Technologies: 21st International Conference, ICIST 2015, Druskininkai, Lithuania, October 15-16, 2015, Proceedings:Springer 2015*, 616 p.
8. Ellis A., Bernard M. *Emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, Practice and Research*. The U.S.A: Springer Science + Business Media Inc., 2006. – p 474.
9. Mischel W. *Introduction to Personality* .Fourth edition.- New York : Columbia University, 1986.- p 583.
10. Quinlan Lois M.*Leader Personality Characteristics and Their Effects on Trust in the Organizational Setting*. [electronic source]:Dissertation for the degree o f Doctor of philosophy, professional psychology.Walden University: ProQuest, 2008.–207 p.
11. Zentner M.,Rebecca L. Shiner. *Handbook of Temperament*: N.Y.: Guilford Press, 2012.– 750 p.

БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А.,
кандидат психологических наук,
доцент, кафедра психологии и
педагогики, НТУУ «КПИ»,
г. Киев, Украина

**ПОНИМАНИЕ ЛИЧНОСТИ
ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ МЛАДШЕГО
ПОКОЛЕНИЯ ТЕОРЕТИКОВ
«МЕТАФИЗИКИ ВСЕЕДИНСТВА»:
С.Н. БУЛГАКОВЫМ, С.Л. ФРАНКОМ,
П.А. ФЛОРЕНСКИМ,
Л.П. КАРСАВИНЫМ И ДР.**

Статья посвящена проблеме реконструкции пласта теорий личности, сформированных в русле отечественной метафизической традиции в психологии. Рассмотрены взгляды младшего поколения теоретиков «метафизики всеединства» (С.Н. Булгакова, С.Л. Франка, П.А. Флоренского, Л.П. Карсавина и др.) на развитие личности. Понимание развития личности составляет один из важнейших компонентов теорий личности, который необходимо учитывать в её реконструкции.

Ключевые слова: метафизика, теория личности, философская психология, всеединство

Статтю присвячено проблемі реконструкції пласту теорій особистості, що сформувалися у руслі вітчизняної метафізичної традиції у психології. Розглянуто погляди молодшої генерації теоретиків «метафізики всеединства» (С.М. Булгакова, С.Л. Франка, П.О. Флоренського, Л.П. Карсавіна та ін.) на розвиток особистості. Розуміння розвитку особистості складає один з найважливіших компонентів, який необхідно враховувати у реконструкції теорій особистості.

Ключові слова: метафізика, теорія особистості, філософська психологія, всеєдність

The article is devoted to the problem of reconstruction of theories of personality generated in the domestic metaphysical tradition in psychology. According to our model of periodization, the development process of this tradition passed three stages: 1) stage of strengthening; 2) maturity stage; 3) stage of integration in other related traditions (in-depth-psychological, phenomenological, existential etc.). The maturity stage includes, beside others, the personalistic metaphysics and "the metaphysics of all-unity", which deals with identity as a manifestation of the unified soul of the world (Sophia). Views of younger generation of theorists of «metaphysics of all-unity» (by S.N. Bulgakov, S.L. Frank, P.A. Florensky, L.P. Karsavin, etc.) on development of personality are considered. The understanding of development of personality makes one of the major components of theories of personality which is necessary to consider while its reconstruction. Personal development theorists of the younger generation of the domestic tradition of "all-unity metaphysics" is conceived as a purposeful process. Its goal is transcendent to everyday life.

Key words: metaphysics, theory of personality, philosophical psychology, all-unity

Вступлення. Общей проблемой, к которой обращается наша статья, есть необходимость реконструкции отечественных метафизических теорий личности. Важность проблемы мы усматриваем в том, что само значение метафизики для теоретизации личности в настоящее время не выяснено. Необходимо преодолеть давнюю тенденцию умолчания, чтобы определить значение отечественной метафизической традиции для развития психологии личности на современном этапе.

Анализ исследований и публикаций. Исследований, специально посвящённых проблематике отечественных теорий личности, в настоящее время, весьма немного. Среди украинских исследователей следует особо упомянуть В.В.Рыбалку и В.М.Летцева. Масштабных докторских диссертаций, посвящённых вопросам становления

отечественной психологии личности, пока не защищалось. В России, где исследований по истории психологии, в том числе диссертационных, производится традиционно больше, картина иная, но и там защищено лишь несколько работ в направлении, близком нашему. Анализ диссертаций, защищённых в СССР, России и Украине, позволил нам выделить лишь четыре историко-психологические работы, специально посвящённые вопросам становления отечественной психологии личности – это докторские диссертации В.В.Большаковой (1987, посвящена проблемам формирования личности в русской психологической мысли XIX - начала XX вв.), И.Б.Котовой (1994, посвящена идее личности в российской психологии), В.В.Аншаковой (2005, посвящена проблеме личности в экспериментальном, эмпирическом и духовно-нравственном направлениях

отечественной психологической мысли в конце XIX - начале XX столетий), а также кандидатская диссертация Д.В.Наумовой (2001, посвящена проблеме личности и её развития в отечественной психологии второй половины XIX - первой трети XX вв.).

Задача данной статьи – выявить особенности понимания **развития личности**, характерные для **отечественных метафизических теорий «всеединства»** - а именно у теоретиков условно выделяемого «младшего» поколения (С.Н.Булгаков, С.Л.Франк, П.А.Флоренский, Л.П.Карсавин и др.), творчество которых пришлось на XX век и развивалось частью в эмиграции, частью в условиях репрессий большевистской власти.

Взгляды на развитие личности их предшественников – теоретиков «старшего» поколения специально рассмотрено нами в другой статье.

В своём исследовании мы опираемся на свою периодизацию метафизической традиции в теоретизации личности, согласно коей она прошла в своём развитии следующие периоды:

- *становления* – в философии Просвещения (XVIII ст.), славянофилов (XIX ст.) и в филологических теориях мифа (XIX ст.); психологическая теоретизация личности в данный период ещё не обрела самостоятельной развёрнутой целостности, почему мы и говорим о прото-теориях личности;
- *расцвета* – в философии персонализма и «всеединства» (порубежье XIX-XX ст.), где личность становится предметом развёрнутого многокомпонентного теоретико-психологического рассмотрения;
- *интеграции в другие традиции* XX ст. – глубоко-психологиче-

скую, феноменологическую, онтологически- и субъектно-ориентированную.

Ориентируясь на эту периодизацию, мы находим интересующих нас теоретиков в конце второго периода. Теперь в *основной части* статьи мы будем рассматривать единственный структурный компонент их теорий – **развитие личности**. Ограничиться лишь его рассмотрением нас побуждают заданные рамки научной статьи.

У С.Н.Булгакова *развитие личности*, как и история человечества, основным содержанием имеет творчество, а основанием – свободу. Свобода распространяется на *ход* исторического процесса, но не на его *исход* (высшую над-историческую закономерность составляет Промысел Божий). Зато конкретные *пути* истории – в ведении свободного человеческого *духа*, духа истории. История не подчиняется «мёртвому детерминизму, исходящему из предположения об ограниченном числе причинных элементов и их комбинаций» [2, с.230-231]. Потому-то не может быть теории истории *a priori* (помимо опыта реальных событий). Свобода и Промысел имеют то же значение и в индивидуальной судьбе. «Каждый человек есть, в известном смысле, художник собственной жизни, черпающий силу и вдохновение в себе самом» [2, с.230] – утверждает философ, предполагая, впрочем, что творчество личности есть *воссоздание, метафизическое припоминание* (как знание по Платону), а не создание чего-либо *метафизически нового* (последнее доступно Творцу, а не тварному существу). Человек как тварь *метафизически не оригинален*, он оригинален в мере своей свободы *направлять свои силы, в способе использования своей природы*. Его оригинальность – в рамках божественных *первообразов*: «Человеческое твор-

чество создаёт не «образ», который дан, но «подобие», которое задано, воспроизводит в свободном, трудовом, историческом процессе то, что предвечно *есть* как идеальный первообраз» [2, с.159]. Поскольку мир первообразов и есть София, С.Н.Булгаков пишет также: «Человеческое творчество – в знании, в хозяйстве, в культуре, в искусстве – *софийно*. Оно метафизически обосновывается реальной причастностью человека к Божественной Софии, проводящей в мир божественные силы Логоса и по отношению к природе как продукту имеющей значение *natura naturans*» [2, с.158].

История индивида и человечества необходимо включает:

- *рождение* – в нём человек получает образ Божий;
- *самосотворение* – в нём человек творит подобие Божие.

Единичная человеческая жизнь есть частный зон, подобный историческому зону. Поскольку человек – существо свободное и богоподобное, его историческое рождение предполагает не только собственно *рождение* (как акт божественного всемогущества), но и *самосотворение* (ибо становится собой он через свободное произволение). Философ напоминает: «Человек создан по образу и подобию Божию. Образ Божий дан человеку, он вложен в него как неустраиваемая основа его бытия, подобие же есть то, что осуществляется человеком на основе этого образа, как задача его жизни» [1, с.268].

Начинается история с момента *дарования* человеку жизненной и сущностной основы: «Каждый индивид вырастает в человечество в определённом «материнском месте», занимая в нём иерархически определённую точку, поскольку он есть сын и отец, или мать и дочь, принадлежит к своей эпохе, народу и т.д. Всем этим свя-

зям присуще не только эмпирическое бытие, возникновение во времени, но и сверхвременная сущность» [1, с.301] – ими образуется умопостигаемая *духовная структура человечества*. «Индивиды – суть копии или экземпляры, род – их идея, предвечно существующая в Божественной Софии, идеальная модель для воспроизведения» [2, с.149] – пишет С.Н.Булгаков. Но эту модель не воспроизведёшь без момента *свободного творчества* собственного жизненного пути: «Человек есть свободный исполнитель своей темы, и это осуществление себя, выявление своей данности – заданности, раскрытие своего существа, осуществление в себе своего собственного подобия и есть творчество, человеку доступное. Поскольку это создание своего подобия есть общая и неотменная основа творения человека, его творчество, и вместе самотворчество, саморождение, определяет самое общее содержание человеческой жизни» [1, с.303].

Видеть в человеческой и личной истории поступательность прогресса было бы оптимистическим ослеплением: история существенно кризисна и трагична. *Грехопадение* внесло в человеческую историю *трагический* и *антиномический* момент. Падший человек сохранил в себе образ Божий и присущую ему софийность, но утратил *способность осуществления* в себе подобия Божия; потому область богоуподобления, равновесие в которой нарушено, становится роковой: сама одарённость в ней влечёт человека к греху. Древо познания добра и зла, соблазнившее первочеловека *магизмом* – властью над миром помимо Бога – дало основание и всему последующему *хозяйству*, софийному в своём корне и антисофийному в бытии: «Хозяйственное, т.е. активно-трудовое, воздействие человека на природу основано на центральном

его положении в мироздании, не утраченном и после грехопадения. Оно софийно в глубочайшей основе своей, хотя это софийность, облекшаяся в магизм и закрывшаяся корою вещества и природной необходимости» [1, с.305]. Отсюда возникает противоречие:

- человек должен быть сохранён в своей сути;
- он не может быть спасён «как есть».

Падший человек должен умереть, но и воскреснуть – во Христе. Спасение, доступное личности – в религиозном подвиге: «Жертвуя своей ипостасью, выходя из себя в любви, по образу триипостасного Бога, человек находит в себе своё существо. Законом жизни для него становится мудрость цельности и цельность мудрости – целомудрие, которое есть одновременно и условие, и следствие любви» [1, с.271].

По Н.О.Лосскому, *развитие личности* в течение жизни определяется свободным выбором и осуществлением поставленных целей. *Жизнь* – «для себя сущая целестремительная активность субстанциального деятеля» [581, с.288]. В своей целестремительной активности личность творит события, в которых воплощаются ценности. *Ценность* событиям придаёт только *личность* – включая их в более широкий жизненный контекст, сообщающийся с общемировым: «Сами по себе события занимают только определённый отрезок времени и некоторые из них – определённый объём пространства; не будучи в состоянии выйти из этих пределов, но благодаря «я», охватывающему и связывающему их сверхвременно и сверхпространственно, они трансцендируют за пределы своего времени и места и приобретают значение для каждого момента жизни «я». Бытие в его значении для жизни, именно для абсолютной полноты её, есть *ценность*

– положительная ценность, если оно приближает к абсолютной полноте, или отрицательная, если она удаляет от полноты бытия. Так как действия «я» имеют для него ценностное значение, то и совершаются они *целестремительно*: в самом деле, будучи сверхвременным, «я» способно совершать поступок в настоящем времени на основании прошлого опыта ради предвосхищаемого будущего» [6, с.53].

Обращаясь к аксиологической (ценностной) проблематике, Н.О.Лосский констатирует сложившийся здесь разноречивой не лишённый оригинальности подход: «Одни выводят ценностный аспект мира из индивидуально-психических переживаний, другие из непсихических факторов; одни считают ценности *субъективными*, другие – *объективными*; одни утверждают *относительность* всех ценностей, другие настаивают также на существовании и *абсолютных* ценностей; одни говорят, что ценность есть *отношение*, другие – что ценность есть *качество*; одни считают ценности *идеальными*, другие – *реальными*, третьи – не идеальными, но и не реальными... Не будем, однако, отчаиваться: как ни различны эти теории, каждая из них учитывает какую-либо сторону ценности» [4, с.255]. Свою задачу философ видит в создании полной теории, в которой эти фрагментарные нашли бы своё место. Создавая эту теорию, он старается охватить все виды усмотрения ценностей, устраняя ограничения; и первым долгом устраняет релятивистский подход к ценностям, утверждая, что «существуют не только относительные, но и абсолютные ценности. Абсолютные ценности, как всё, что относится к области первичного, не могут быть доказаны путём вывода из каких-либо других начал; они могут быть только непосредственно усмотрены и опознаны» [6, с.24]. Именно из аб-

солютных ценностей Н.О.Лосским выводятся все остальные их роды и виды. В его *онтологической теории ценности* бытие – не только носитель ценности, но и само, взятое в его значительности, есть ценность. Основное подразделение ценностей в этой теории таково:

- *первичная сверхмировая положительная ценность* – «Бог или само Добро, абсолютная полнота бытия, сама в себе имеющая смысл, оправдывающий её, делающий её предметом одобрения, дающий ей безусловное право на существование и предпочтение чему бы то ни было другому» [4, с.286];
- *производные ценности* – «бытие в его значении для осуществления абсолютной полноты бытия или удаления от неё» [4, с.286]. Взятые же по отношению к *жизни субъекта*, эти ценности «есть бытие в его самопереживаемом или переживаемом другими существами значении для осуществления абсолютной полноты жизни или удаления от неё» [4, с.287].

Из того наблюдения, что производные ценности рассеяны по природе, не следует, что они могут быть и вне субъекта: нет же, субстанциальные деятели (носители субъектности) есть повсюду. Впрочем, необходимая связь ценностей с субъектом не даёт ещё права говорить, что ценности субъективны: «Ценность есть нечто выходящее за пределы противоположности субъекта и объекта, так как обуславливается отношением субъекта к тому, что выше всякого субъектного бытия, именно к Абсолютной полноте бытия» [4, с.286]. Существование *абсолютных ценностей*, по Н.О.Лосскому, необходимо следует из *органического миропонимания*. Ценностный же *реля-*

тивизм есть вывод из *неорганического* мировоззрения, отвергающего идеальный аспект мира, а посему отрицающего и мирообъемлющий смысл.

Абсолютные ценности исходят из Божественной абсолютной полноты жизни; они подразделяются на *всеобъемлющие* (которые есть *самоценности*) и *частичные* (таковы любовь, красота, истина); всеобъемлющие же – на *первичные* (самоценность Бога в его Троичной жизни) и *тварные* (самоценность личности); тварные же – на *актуально всеобъемлющие* и *потенциально всеобъемлющие*. Определяя ценности, Н.О.Лосский находит в них как *психический* аспект (симптоматические, хотя и сами по себе ценные переживания приятного – неприятного, восхитительного – отвратительного, возвышенного – пошлого), так и *идеальный*: «Значение и смысл есть *идеальный* аспект ценности. Таким образом, всякая ценность или сполна идеальна, или, по крайней мере заключает в себе идеальный аспект. Если само ценное бытие есть бытие идеальное, то ценность сполна идеальна: так, например, субстанциальный деятель как сверхвременный и сверхпространственный источник действий есть сполна идеальная ценность. Если ценное бытие есть бытие реальное, то соответствующая ценность идеально-реальна: такова, например, исполняемая певцом ария» [4, с.286]. Производные от идеальных *идеально-реальные ценности* могут иметь два полюса: добра и зла – т.е. выступать ценностями относительными. Итак, для человеческой личности дороги ценности:

- *абсолютные* (истина, добро, красота) – неделимые и неистребимые, пользование которыми не умаляет их;
- *относительные* – которые в отношении к одним существам есть

добром, к иным же – злом, а иногда есть злом и добром в разных отношениях для одного и того же существа.

Н.О.Лосский, утверждая недетерминистский характер влияния ценностей на деятелей, сохраняющих свободную волю, в относительных ценностях видит основание *вариативности путей развития личности*: «Говоря об эволюции, я подчёркиваю, что она вся состоит из *свободных* действий потенциальных и актуальных личностей; она может быть и возрастанием в добре, и возрастанием во зле, и блужданием по боковым линиям, ведущим в тупики, из которых нелегко выбраться; и возрождение падших существ совершается не с детерминистской необходимостью, а как ряд *свободных* актов *раскаяния* в грехе и свободного возрастания любви к добру» [4, с.389].

Развитие субстанциальных деятелей протекает в вечности; ориентиры этого развития – абсолютные ценности – зовут потенциальных и действительных личностей из психо-материального царства бытия к единению в Царстве Божиим. Ценности не властны заставить наделённых свободной волей деятелей, но впереди у них – вечность, чтобы одуматься. И Царство Божие их терпеливо ждёт, ибо для него важен каждый деятель (ведь они уникальны). Та идеальная цель их развития, которую намечает Н.О.Лосский, – Абсолютное добро – предполагает полную актуализацию личностного потенциала деятелей; «творчество всех существ, живущих в Боге, должно быть полностью единомышленным, соборным. Каждый член царства Божиего должен внести свой индивидуальный, т.е. особый, неповторимый и неизменный вклад в общее творчество: только в этом случае деятельность членов будет взаимно дополняющей, создающей единое, ис-

ключительно прекрасное целое вместо повторения одних и тех же действий. Это значит, что всякое тварное существо, соответствуя своей идеальной сущностью Божьей воле, является отдельной личностью, единственной в своём роде и незаменимой никакой другой тварной сущностью» [5, с.331].

Отвлечённое единосущие субстанциальных деятелей, постигаемая человеческим умозрением, – возможность осуществления ими *конкретного единосущия* (Царства Божия). «Творческая активность субстанциального деятеля, осуществляющаяся на основе найденного строения бытия, имеет осмысленный целестремительный характер: будучи сверхвременным, деятель способен предвосхищать ценное будущее как возможность проникаться к нему чувством или сознательным хотением, или, по крайней мере, психоидным стремлением, и, сообразно стремлению, совершать действия в настоящем ради будущего на основе прошлого опыта» [581, с.273]. На пути к конкретному единосущию личности спланиваются, создавая некие подобию, приближения к нему: «Абсолютно целостное единство деятельности нескольких лиц есть соборное творчество. В описанной идеальной форме оно возможно не иначе как на основе совершенной любви друг к другу участвующих в нём лиц, обладающих индивидуальным своеобразием, и притом совершенных, т.е. содержащих в себе и осуществляющих только абсолютные ценности» [6, с.56].

Развитие личности у С.Л.Франка предполагает её актуализацию как духовного существа. Для этого необходимо трансцендирование к духовной основе, выход за пределы обыденного существования в предметном мире: «Что попытка осмыслить мир и жизнь осуществима лишь через отрешение

от мира в смысле превозмогания его притязания иметь самодовлеющее и абсолютное значение – это есть просто самоочевидная истина, имеющая в области духовного знания значение элементарной аксиомы» [10, с.200]. О том, что предметный мир, на который направлено предметное сознание нашего «я» – не весь мир, что человеку есть куда трансцендировать, свидетельствуют самоочевидные факты нашей психической жизни; по С.Л.Франку, «простой и неприметный факт нашего знания – хотя бы лишь знания о тьме и беспросветности нашей жизни – удостоверяет нас не только в нашем собственном, внутреннем сверхэмпирическом бытии, но и в бытии божественного, вечного и всеобъемлющего, сверхмирного начала Истины хотя бы лишь как света чистого знания... Что эмпирическая жизнь, как таковая, – будь то наша личная жизнь, будь то жизнь мировая – бессмысленна, не удовлетворяет условиям, при которых возможен смысл жизни, – это принадлежит к самому её существу...» [10, с.181]. Существо, всецело погружённое в мировую бессмыслицу, не могло бы её знать; к тому же, оно не могло бы страдать от неё, возмущаться ею и искать смысла жизни. Впрочем, из важной роли мировой бессмыслицы в мотивации личности к поиску смысла ещё не следует, что она – лишь мнимая бессмыслица. Только подлинное препятствие позволяет человеческому трансцендированию к духовной основе выступить подлинным подвигом.

Мирская жизнь человека есть неразделимое сочетание *стремления к добру* с невольным *впадением в грех*. В ней «отражается и безосновная, субъективная, греховная воля человека, и неустанное стремление автономной, богоданной воли обуздать, подавить, устранить хаотическую игру греш-

ных побуждений и её гибельные для жизни последствия» [948, с.324]. Чисто человеческой, умышленной активностью преодолеть грех по существу невозможно, т.к. и сама эта активность содержит неустранимый элемент греховных побуждений. Борьба с грехом отражает на себе же самой начало греховности в двояком отношении:

- «автономная воля – стремление к добру и правде – практически неотделима в душевной жизни от воли самочинно-греховной; конкретно к ней всегда примешивается элемент субъективности, произвольности, корысти, гордыни и пристрастия. Праведное моральное негодование неразлично слито со злобой, ненавистью и местью и легко в них вырождается, бескорыстная борьба против проявлений зла, активное противоборство злу незаметно переливается в греховное властолюбие, в гибельный деспотизм и т.д.» [948, с.328];
- «попытка извне, человеческою активностью – *даже поскольку она остаётся субъективно-праведной* – преодолеть грех и зло человеческой жизни не учитывает того, что грех и зло имеют некую внутреннюю, духовную сущность, не поддающуюся вообще внешнему воздействию. В силу неустранимости этой внутренней, истекающей из свободы человека, сущности зла, внешняя борьба со злом необходимо носит момент принуждения через внушение страха или стыда перед общественным мнением, но в конечном итоге принуждения физического, иногда ... доходящего до убийства носителя злой воли. Но *принуждение как таковое* само есть субъективно греховное

действие, хотя бы оно исходило из субъективно-праведного мотива, ибо оно есть нарушение богоданной свободы человеческой личности, выражающей его богосродное существо» [11, с.329-330].

Развитие личности в течение жизни связано с обретением смысла жизни, имеющим характер *духовного перевоспитания* человека и включающим две стороны:

- *теоретическое осмысление жизни* – познавательное самоуглубление, отрешение от мира и проникновение в глубинный слой бытия, дающий человеческому существованию опору;
- *практическое утверждение смысла в жизни* (и уничтожение её бессмысленности).

Обе стороны важны и необходимы. Смысл мало «познать». Учёному «ясно, почему «смысл жизни» нельзя, так сказать, найти в готовом виде раз навсегда данным, уже утверждённым в бытии, а можно только добиваться его осуществления. Ибо смысл жизни *не дан* – он *задан*. Всё – «готовое», всё, существующее вне и независимо от нашей воли и от нашей жизни вообще, есть либо мёртвое, либо чуждое нам и пригодное разве в качестве вспомогательного средства для нашей жизни. Но смысл жизни должен ведь быть смыслом нашей жизни, он должен быть в ней, принадлежать к ней, он сам должен быть живым. Жизнь же есть действительность, творчество, самопроизвольное расцветание и созревание изнутри, из собственных глубин» [12, с.559]. Вместе с тем, вопрос о смысле жизни не должен подменяться проклятым вопросом русской интеллигенции «что делать?», ибо никакое мирское деяние, даже якобы «спасающее мир», само по себе не властно осмыслить жизнь. Заблуждением и кумиротворчеством есть

ожидание некоего события в будущем, которое придаст смысл существованию. Ни мировой смысл, ни смысл личной жизни в своём осуществлении не может быть приурочен к конкретному моменту времени. Если жизнь имеет смысл, то смысл должна иметь *вся* жизнь, каждый её момент; откладывая осмысление жизни на потом, человек попросту уходит от вопроса, погружаясь в мелочи повседневности. Ибо и те повседневные события, в которых человек участвует, ожидая великих жизненных тем в будущем, в сущностной глубине своей прикосновенны к вечности. И «не через какое-либо особое человеческое дело преодолевается бессмысленность жизни и вносится в неё смысл, а *единственное человеческое дело только в том и состоит, чтобы вне всяких частных, земных дел искать и найти смысл жизни*» [12, с.512]. От познания и осуществления смысла жизни – основного человеческого дела – человек, впрочем, имеет тенденцию уходить, замыкаясь в бытовом благополучии от тревожащих его вечных тем. Вернуться к ним ему помогают социальные катастрофы и катаклизмы.

Необходимым *условием* осмысленности жизни для С.Л.Франка выступает её *вечность*; жизнь должна не просто служить какому-то вечному началу (аки навоз – удобрению растения), она должна им обладать: «Бесконечно превышая мою ограниченную эмпирическую личность и краткое временное течение её жизни, будучи вечным, всеобъемлющим и всеозаряющим началом, оно должно вместе с тем *принадлежать мне*; и я должен *обладать им*, а не только к нему стремиться или прикасаться. Следовательно, в ином смысле, оно должно быть ... тождественным с моей жизнью, – не с эмпирической, временной и ограниченной её природой, а с её последней глубиной и сущностью» [12, с.519]. Разумеется, вечность характеризует не тот слой жизни,

который присутствует в нашем внешнем, биографическом опыте: «Наша эмпирическая жизнь есть обрывок: сама для себя, без связи с неким целым, она так же мало может иметь смысл, как обрывок страницы, вырванный из книги» [12, с.526]. Не спасает ситуации и её участие в общей жизни человечества: «как бессмысленна каждая единичная жизнь человека, так же бессмысленна и общая жизнь человечества... Она есть, с одной стороны, набор бессмысленных случайностей, длинная вереница коллективных, всенародных и международных событий, которые не вытекают разумно одно из другого, не ведут ни к какой цели, а случаются как итог скрещивания коллективных человеческих страстей; и, с другой стороны, поскольку история есть всё же последовательное осуществление человеческих идеалов, она есть вместе с тем история их крушений, неуклонное разоблачение их иллюзорности и несостоятельности, бесконечно длинный и мучительный предметный урок, в котором человечество обучается усматривать тщету своих надежд на разумное и благое осуществление своей коллективной жизни» [949, с.527].

Другим важным условием осмысленности жизни есть её противоречивость, дающая основание поисковой активности: «Искание смысла жизни есть ... собственно «осмысление» жизни, раскрытие и внесение в неё смысла, который вне нашей духовной действительности не только не мог бы быть найден, но в эмпирической жизни и не существовал бы» [949, с.561]. Только через трансцендирование к духовной основе своей жизни человек приходит к обнаружению *внутренней связности* своей жизни, поверхностное восприятие которой рисовало картину игрища слепых и свирепых неразумных сил. Но и эти силы в осмыслении жизни играют свою необходимую роль. По С.Л.Франку, «зло и

несовершенство нашей эмпирической природы каким-то непостижимым образом нужно для осуществления смысла жизни, ибо без него невозможна бы была *свобода подвига*, а без последней смысл жизни не был бы подлинным смыслом, не был бы тем, что мы ищем. Напряжённость противоположности между бытием и существованием, между жизнью и её злым и мнимым подобием каким-то образом выражает само существо нашей жизни как пути к совершенству. Она должна быть, чтобы быть *уничтоженной*» [12, с.560].

Теория личности С.Л.Франка фундирует личность в трансцендентной духовной глубине, а поэтому – напрямую связана с решением вопросов о *подлинности религиозного опыта*, о бытии Бога и др. проблем *психологии религии и религиозной метафизики*. Обретаемый человеком *метафизический опыт Бога «есть, в конце концов, не что иное, как восприятие абсолютной глубинной основы самого человеческого духа – основы, которая по своей абсолютности трансцендентна эмпирическому существу человека»* [11, с.195]. Вопрос о *бытии Бога*, по С.Л.Франку, сводится к вопросу о том, «можно ли найти в реальности подлинную основу нашей личности – инстанцию, обладающую всем положительным существом человеческой личности и вместе с тем восполняющую и нейтрализующую безосновность, субъективность чисто человеческого бытия» [11, с.191]. Единственным вполне адекватным *доказательством бытия Бога* для философа оказывается «*бытие самой человеческой личности, осознанное во всей её глубине и значительности, именно во всём её значении как существа, трансцендирующего само себя*» [11, с.192].

К Богопознанию не применимы теории познания, ориентированные на внешний мир. Бог относится к об-

ласти реальности, но «не входит в состав объективной действительности... Бог мыслится вне её, не в составе мира, а именно как некое сверхмирное, трансцендентное миру существо» [948, с.170]. Стало быть, «Бога нельзя найти ... – на путях познания объективной действительности – на путях внешнего опыта и основанной на нём рациональной мысли, приводящих нас к бесстрастному констатированию ... неких «объектов». Бога можно и нужно искать лишь на путях живой встречи с реальностью» [11, с.175]. Это пути внутреннего опыта, который (поскольку предполагает трансцендирование), есть опытом религиозным. Бог – глубочайшая и высшая инстанция реальности, которая (как первоисточник самой реальности) обладает высшей *самоутверждёностью*; она предстаёт дружественной человеку *охранительной* силой, спасающей его как от бедствий, причиняемых равнодушием сил внешнего мира, так и от слепоты властвующих над ним внутренних сил. Бог открывается человеку непосредственно лишь в составе двуединства «Бог и я»; всё остальное – понимание Бога как творца и мироправителя, приписываемые Ему атрибуты всемогущества, всеведения, всеблагости и т.п. – «более или менее проблематично».

Отношение человека к Богу имеет две основные стороны:

- восприятие как «силы спасающей и охраняющей, дарующей нам покой приюта и полного внутреннего удовлетворения или счастья» [11, с.184], имеющее оттенок детско-родительского отношения;
- исходное «бескорыстное признание его верховенства и самоценности – без всякой оглядки на нас самих и нашу личную

нужду, – бескорыстная радость от сознания его совершенства» [11, с.185];

Развитие личности для П.А.Флоренского – прежде всего её духовный путь, ведущий к постижению Истины, к Богу. Духовный путь самого о.Павла, ретроспективно представленный в «Столпе», включает три стадии: *логистика* (анализ понятия Истины логическими средствами в надежде обретения безусловно достоверных устоев) – *пробабилизм* (предположительное рассуждение, описание необходимых свойств Истины – не решая вопроса об её существовании) – *усилие веры* (переход от мыслительных конструкций в сферу живого опыта). Впрочем, этот путь познания Истины не универсален, хоть, быть может, и типичен для европейца, соблазнённого кантовским трансцендентализмом.

Духовный путь, развивающий личность, предполагает *ориентацию на целостность*, в которой усматривается и *спасение*: «Духовная жизнь – это и есть спасение, дарованное Иисусом Христом; подвижничество же – путь к нему» [8, с.264]. Причём «задача подвижнической жизни, – целомудрие, – определяется как чистота сердца» [8, с.268]. Целомудрие – полнота целостности. Грех же – её разрушение и извращение. Сердце, вслед за всей святоотеческой традицией и П.Д.Юркевичем, о. Павел понимает как «очаг духовной жизни нашей». «Очищение сердца даёт общение с Богом, а общение с Богом выпрямляет и устрояет всю личность подвижника» [8, с.271]. Весь мир Божий для чего-то создан; всё в нём есть отражение Бога. Не зря «цель устремлений подвижника – воспринимать *всю* тварь в её перво-зданной победной красоте. Дух Святой открывает себя в способности видеть красоту твари» [8, с.310]. Сни-

скание Духа Святого предстаєт для о. Павла в терминах красоти: «Духо-носная личность прекрасна, – и прекрасна дважды. Она прекрасна объективно, как предмет созерцания для окружающих; она прекрасна и субъективно, как средоточие нового, очищенного созерцания окружающего» [8, с.321].

Путь развития личности сугубо индивидуален. Представляя внутреннее единство, личность имеет идеал внутри себя и не нуждается во внешних заимствованиях; «высокая личность, – герой, мудрец, даже святой, – если возьмём его человеческое совершенство, – высокая личность – идеал только самого себя, да и то не полный, не вполне. Для других же он безразличен, ибо иначе пришлось бы слепо подражать чужой личности» [8, с.232].

В своём развитии личность свободна, но не абсолютно; чем-то она и предопределена, прежде всего – именем: «Имя предопределяет личность и намечает идеальные границы её жизни. Но это не значит, что, именем определённая, личность не свободна в своём имени – в его пределах. И прежде всего: каждое данное имя есть целый спектр нравственных самоопределений и пучок различных жизненных путей. Верхний полюс имени – чистый индивидуальный луч божественного света, первообраз совершенства, мерцающий в святом данного имени. Нижний полюс того же имени уходит в геенну, как полное извращение божественной истины данного имени» [7, с.67]. Человеку дана свобода стать и святым, и обывателем, и злодеем, но станет им он способом, сообразным с именем.

В ходе развития личность неминуемо разделяется: «Личность, сотворённая Богом, – значит, святая и безусловно-ценная своей сердцевиною, – личность имеет свободную творческую волю, раскрывающуюся как си-

стема действий, т.е. как эмпирический характер. Личность, в этом смысле слова, есть характер. Но тварь Божия – личность, и она должна быть спасена; злой же характер есть именно то, что мешает личности быть спасённою. Поэтому, ясно отсюда, что спасением постулируется разделение личности и характера, обособление того и другого» [8, с.212]. К символике этого разделения принадлежит очистительный огонь. Сходные идеи о. Павел обнаруживает, истолковывая евангельскую притчу о брачном пире¹. Два взгляда рационализируют мистический процесс наказания и очищения: «протестантствующий» – в коем грех представляется самой субстанцией души; «католичествующий» – в коем грех предстаєт чисто внешним по отношению к душе. Взгляд же самого о. Павла таков: «Зло есть не что иное, как духовное искривление, а грех – то, что ведёт к таковому. Но наличность этого искривления личности требует своего рода ортопедии, духовной ортопедии» [8, с.263].

Л.П.Карсавиным развитие личности рассматривается не в физическом времени, а в некоей логически выводимой стадильности отношений триединой личности к себе: «Противопоставляя себя определённому первоединству, второе единство уже стремится к нему назад, воссоединяется с ним. И оно в

1 В притче о брачном пире (Мф. 22, 8-10), когда званные не пришли на пир, царь велел собрать всех, кто найдётся. Войдя же посмотреть возлежащих, царь увидел в чертоге человека, одетого не в брачную одежду. На вопросы царя он молчал, и тогда царь велел, связав ему руки и ноги, бросить его во тьму внешнюю; и будет там «плач и скрежет зубов; ибо много званых, но мало избранных». В истолковании П.А.Флоренского, «на пир званы и могут прийти все, но необходимо при этом быть в специальной одежде. Что же она представляет собой? «Чертог брачного пира – это среда Духа; одежда – эмпирическая личность, вязание же рук и ног – лишение творческой деятельности» [941, с.252].

этом своём стремлении уже раскрывается не как второе, т.е. отъединяющееся от первого и разъединяющееся, но как воссоединяющееся или третье. Говоря точнее, определённом первоединству противостоят уже два единства: второе и третье. Наблюдая, как «я» в качестве третьего единства стремится к первоединству, как к тому же «я» и «подлинному» я, как к «себе самому» ... мы видим, что второе единство отдаляется от первого и третьего, из «я» делается «моим», из живого полумёртвым. И тем не менее содержание его (всё «моё») предносится «я» как третьему единству, в качестве подлежащего восстановлению в полноту личного бытия. До известной степени это содержание и оживает, сначала в качестве нового, третьего единства, но через него – и в своём собственном качестве: как единство второе. И достаточно самого малого воссоединения третьего и первого единств для того, чтобы из их тождества, которое есть уже опять определённое первоединство, родилось, определяя его, воскресшее второе единство» [3, с.67]. Движение личности, по мнению Л.П.Карсавина, лучше всего может быть представлено совершающимся по окружности, причём круг будет не только движением, но и покоем. Этот круг можно представить с бесконечным радиусом. Из центра (который и символизирует покой) личность движется к данной точке периферии и возвращается в центр, чтобы из него двинуться в соседнюю точку периферии. Жизненный путь личности для Л.П.Карсавина цикличен, и, как мы видим, ничуть не соотносится с онтогенезом личности, смена возрастов в коем откладывается на векторе от рождения до смерти. «Жизнь личности – её *воскресение через умирание*, хотя в качестве определённого перво-

единства она неизменно пребывает» [3, с.68]. Умирание, как мы видим, – важный момент развития личности (аналогичный ход мысли встречается в философии М.Хайдеггера и производных от неё экзистенциальных теориях личности). Но не человеческое бытие-к-смерти, а именно божественное саморазделение есть подлинно развивающим контактом со смертью. По Л.П.Карсавину, «...эмпирическая смерть, будучи актом несовершенной личности, сама не может быть совершенной, т.е. полным прекращением личного существования. Эмпирическая смерть не перерыв личного существования, а только глубокий его надрыв, несовершенный предел, поставленный внутри дурной бесконечности умирания, между эмпирическим и метаэмпирическим бытием, «врата адовы», «верей адские». По-видимому, эмпирическая смерть – наибольшее приобщение личности к небытию: до неё и после неё личность от небытия всё более удаляется» [3, с.69].

«Несовершенная личность разъединена и разъединяется, но не может, ибо не хочет, разъединиться до конца, а бессмысленно вертится в кругу, как белка в колесе. Потому она не может преодолеть свою разъединённость и воссоединиться. Такая разъединённость, или предельность, личности и есть непонятным образом *живущая смерть*, смерть, «вошедшая» в род человеческий и «жалящая» ... в совершенстве эта смерть и ад, как истинное существо её, побеждены. «Смерть, где твоё жало? Ад, где твоя победа?» [3, с.69-70]. Победить несовершенную смерть (как тяготеющую над личностью необходимость) возможно лишь если умирание личности достигнет конца. Полный конец и определённости личности оборачиваются тогда полным её воскресением. «Смерть

побеждается лишь смертью, дурная – истинною» [3, с.70] (ср. живую и мёртвую воду).

Выводы:

- Развитие личности теоретиками из отечественной метафизической традиции мыслится как процесс целенаправленный, причём цель его трансцендентна обыденной жизнедеятельности. Так, по Н.О.Лосскому, *развитие личности* в течение жизни определяется свободным выбором и осуществлением поставленных целей; по С.Л.Франку, *развитие личности* предполагает её «актуализацию как духовного существа», для коей необходимо трансцендирование к духовной основе, выход за пределы обыденного существования в предметном мире; оно связано с обретением смысла жизни, имеющим характер *духовного перевоспитания* человека. У С.Н.Булгакова *развитие личности*, как и история человечества, основным содержанием имеет творчество, а основанием – свободу.
- Характерна цикличная модель жизненного пути. «Жизненный путь личности цикличен», поскольку «жизнь личности – её *воскресение через умирание*, хотя в качестве определённого первоединства она неизменно пребывает» (Л.П.Карсавин). Важный момент развития личности – умирание (понимае-

мое теологически): победить несовершенную смерть (как тяготеющую над личностью необходимость) возможно лишь если умирание личности достигнет конца; полный конец и определённость личности оборачиваются тогда полным её воскресением (Л.П.Карсавин).

- В человеческую историю *трагический* и *антиномический* момент внесло *грехопадение*: падший человек *сохранил* в себе образ Божий и присущую ему софийность, но утратил *способность осуществления* в себе подобия Божия (С.Н.Булгаков). Мирская жизнь человека есть неразделимое сочетание *стремления к добру* с невольным *впадением в грех* (С.Л.Франк). У Н.О.Лосского «*основание вариативности путей развития личности*» составляют «относительные ценности» – не абсолютные.
- П.А.Флоренским дана *стадиальная модель духовного пути*, включающая три стадии: «*логистика*» (анализ понятия Истины логическими средствами в надежде обретения безусловно достоверных устоев) – «*пробабиллизм*» (предположительное рассуждение, описание необходимых свойств Истины – не решая вопроса об её существовании) – «*усилие веры*» (переход от мыслительных конструкций в сферу живого опыта).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Булгаков С.Н. *Свет невечерний: Созерцания и умозрения*. – М.: Республика, 1994. – 415 с.
2. Булгаков С.Н. *Сочинения в 2-х т.* – Т.1. *Философия хозяйства. Трагедия философии*. – М.: 1993. – 604 с.

3. Карсавин Л.П. *Религиозно-философские сочинения.* – Т.1. – М.: Ренессанс, 1992. – 325 с.
4. Лосский Н.О. *Бог и мировое зло.* – М.: Республика, 1994. – 432 с.
5. Лосский Н.О. *История русской философии.* – М.: Высшая школа, 1991. – 559 с.
6. Лосский Н.О. *Условия абсолютного добра.* – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.
7. Флоренский П.А. *Имена.* – Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. – 442 с.
8. Флоренский П.А. *Столп и утверждение истины.* – Т. 1. (1). – М.: Правда, 1990. – 490 с.
9. Франк С.Л. *Духовные основы общества.* – М.: Республика, 1992. – 511 с.
10. Франк С.Л. *Реальность и человек.* – СПб.: РХГИ, 1997. – 448 с.
11. Франк С.Л. *Смысл жизни // Смысл жизни: Антология.* – М.; Изд. гр. «Прогресс-Культура», 1994. – С.489-583.
12. Франк С.Л. *Сочинения.* – М.: Правда, 1990. – 607 с.

ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Bulgakov S.N. *Svet nevecherniy: Sozertsaniya i umozreniya.* – М.: Respublika. 1994. – 415 s.
2. Bulgakov S.N. *Sochineniya v 2-kh t.* – Т.1. *Filosofiya khozyaystva. Tragediya filosofii.* – М.: 1993. – 604 s.
3. Karsavin L.P. *Religiozno-filosofskiye sochineniya.* – Т.1. – М.: Rennans. 1992. – 325 s.
4. Losskiy N.O. *Bog i mirovoye zlo.* – М.: Respublika. 1994. – 432 s.
5. Losskiy N.O. *Istoriya russkoy filosofii.* – М.: Vysshaya shkola. 1991. – 559 s.
6. Losskiy N.O. *Usloviya absolyutnogo dobra.* – М.: Politizdat. 1991. – 368 s.
7. Florenskiy P.A. *Imena.* – Kh.: Folio; М.: AST. 2000. – 442 s.
8. Florenskiy P.A. *Stolp i utverzhdeniye istiny.* – Т. 1. (1). – М.: Pravda. 1990. – 490 s.
9. Frank S.L. *Dukhovnyye osnovy obshchestva.* – М.: Respublika. 1992. – 511 s.
10. Frank S.L. *Realnost i chelovek.* – SPb.: RKhGI. 1997. – 448 s.
11. Frank S.L. *Smysl zhizni // Smysl zhizni: Antologiya.* – М.; Izd. gr. «Progress-Kultura». 1994. – S.489-583.
12. Frank S.L. *Sochineniya.* – М.: Pravda. 1990. – 607 s.

БУШУЄВА Т.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, професор кафедри
загальної, соціальної
психології та психотерапії,
Національний
педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна

ВІКОВА ДИНАМІКА КОПІНГ- ПОВЕДІНКИ В РІЗНІ ПЕРІОДИ ДОРОСЛОСТІ

Досліджуються закономірності копінг-поведінки, пов'язані із впливом фактору віку. Встановлені вікові відмінності у виборі стратегій копінг-поведінки жінок в різні періоди дорослості. Динаміка копіngu пов'язана, зокрема, із все більш активним з віком використанням асертивного копіngu, зниженням необхідності соціальної підтримки, зменшенням проявів агресивності та асоціальності поведінки жінок в складних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: копінг-поведінка; копінг-стратегії; копінг-дії; вік; періоди дорослішання, перехідного віку, зрілості; жінки.

Изучаются закономерности копинг-поведения, связанные с влиянием фактора возраста. Установлены возрастные различия в выборе стратегий копинг-поведения женщин в разные периоды взрослости. Динамика копинга связана, в частности, с более активным с возрастом использованием асертивного копинга, снижением необходимости социальной поддержки, уменьшением проявлений агрессивности и асоциальности поведения женщин в сложных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: копинг-поведение; копинг-стратегии; копинг-действия; возраст; периоды взросления, переходного возраста, зрелости; женщины.

Conformities to law are studied the coping behavior related to influence of factor of age. The age-related distinctions are set in the choice of strategies of coping behavior of women in different periods of adulthood.

© БУШУЄВА Т.В., 2016

An increase is marked with age of all-sufficiency, to the confidence in itself, more active use of assertiveness coping. It is related to two other substantial changes with age in the profile of coping behavior of women. Firstly, by the decline of frequency of appeal after social support. Secondly, by the decline of frequency of the use of asocial coping strategies.

Key words: *coping behavior; coping strategies; coping actions; age; periods of maturing, transitional age, maturity; women.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах, що характеризуються суттєвими соціальними, економічними змінами, нестабільністю суспільства, зростанням соціальної напруженості, особливої актуальності набуває здатність людини долати складні життєві ситуації.

Сьогодні активно розв'язуються проблеми психології копінг-поведінки, розробки якої тісно пов'язані з практикою надання психологічної допомоги. Копінг розуміється як індивідуальний спосіб взаємодії особистості із складною, кризовою, стресовою ситуацією (Л.І. Анциферова, С.К. Нартова-Бочавер, ін.). В сучасній психології найбільш розповсюдженою є трансактна когнітивна теорія опановуючої поведінки, розроблена R. Lazarus, S. Folkman, згідно з якою копінг визначається як динамічний процес зіткнення суб'єкта із зовнішнім світом, який зумовлюється особливостями взаємодії на різних стадіях розвитку цього процесу. Цей підхід розвивається, зокрема, в контексті розв'язання складних життєвих ситуацій (Л.І. Анциферова, Л.Ф. Бурлачук, О.Ю. Коржова, Д.О. Леонтьєв, А.В. Лібіна, ін.) та розгляду копінг-поведінки як соціальної поведінки суб'єкта (Т.Л. Крюкова, О.О. Сергієнко, ін.).

Результати досліджень (Г.А. Віленська, Л.І. Дементій, І.М. Нікольська, Р.М. Грановська, К.І. Корнев, Н.Н. Мельникова, Н.І. Сирота, С.В. Фроло-

ва, С.А. Хазова, F. Blanchard-Fields, L. Sulsky, J. Birkimer, K. Rook, D. Dooley, R. Catalano, R. McCrae, H. Koenig, H. Sek, ін.) дозволяють розглядати копінг як таку форму поведінки, яка набувається, зародження якої починається в дитинстві, активний розвиток продовжується в юності, закріплюючись на рівні індивідуально своєрідних паттернів в період зрілості, і дещо змінюючись в похилому віці, коли активніше використовуються пасивні емоційно фокусовані стратегії.

Подальшого вивчення потребує проблема визначення вікової динаміки копінг-поведінки дорослих.

Аналіз наукових досліджень. На думку Т.Л. Крюкової, копінг-поведінка детермінується системою факторів, які обумовлюють вибір копінг-стратегій (диспозиційний, динамічний, регулятивний, соціокультурний фактори) та має закономірні тенденції, зокрема, вікові зміни копінгу в різні періоди життя. Дорослішання, розвиток самопізнання та володіння собою змінює копінг-поведінку. У дорослих ці зміни пов'язуються, в першу чергу, з розширенням репертуару та підвищенням гнучкості у використанні якісно більш досконалих способів опанування. Позитивна динаміка копінг-поведінки визначається у збільшенні з віком продуктивних (орієнтованих на розв'язання складної ситуації) та зниженні непродуктивних стратегій (деструктивних форм розрядки) [3; 4].

З інших позицій вивчалися вікові

відмінності у виборі копінг-стратегій дорослих О.Р.Ісаєвою. Передбачалося, що оскільки копінг-поведінка – це стійкий репертуар способів подолання стресу, які формуються та закріплюються в процесі життя (соціогенезу), то повинні існувати відмінності в копінг-стратегіях на різних вікових етапах. Більше того, в залежності від особливостей особистісного розвитку людини та життєвих цілей, актуальних на різних етапах життєвого шляху, переважають різні стратегії поведінки, що забезпечують досягнення цих цілей. Дослідження вибірки російських жінок показало, що з віком на фоні переважного використання активних проблемно фокусованих копінг-стратегій посилюється тенденція до дистанціювання, уникнення проблем та конфронтації (настійливість та агресивність в подоланні труднощів) [2].

На думку G.Vaillant, зміни в копінг-поведінці можуть тривати все життя, але проходити поступово і з віком все повільніше, процеси дозрівання стабілізуються в період дорослості, що підтверджується отриманою автором великою різницею між копінг-стратегіями в юнацькому віці (менше 20 років) порівняно із ранньою дорослістю (20-35 років) та відсутністю суттєвих відмінностей між ранньою дорослістю і середнім віком (старші 35 років) [5].

В цілому, аналіз досліджень засвідчує наявність суперечливих результатів щодо змісту вікових відмінностей в копінг-поведінці в різні періоди дорослості. Необхідно зазначити і складність порівняння результатів різних досліджень внаслідок відмінностей у вибірках та інструментах вимірювання, застосовуваних різними дослідниками.

Головним інструментом діагностики копінг-стратегій є опитувальники. Як слушно зауважують В.М.Ялтонський

та Н.О.Сирота, дослідження копінг-стратегій за допомогою опитувальників має ряд обмежень і недоліків. Крім традиційних для опитувальників недоліків (можливість соціально бажаних відповідей; недостатня надійність даних тощо), це ускладнення, властиві саме діагностиці копінг-стратегій: ретроспективність повідомлення про способи опанування складних ситуацій та можливість неточності пригадування; репертуар стратегій копінг-поведінки, використовуваний автором опитувальника, може виявитися значно вужчим репертуару стратегій, які реалізуються досліджуваним в реальній ситуації. Також, опитувальники не враховують послідовності використовуваних стратегій, хоча не викликає сумніву факт того, що зміна цієї послідовності може суттєво впливати на результат, на ефективність копінгу [4, с.35 – 36]. Різні опитувальники містять різний репертуар копінг-стратегій, що ускладнює або й унеможливує зіставлення результатів різних досліджень.

Що стосується вибірок, на яких досліджуються вікові особливості копінг-поведінки, то вони мають, зокрема, міжкультурні та гендерні відмінності. Результати кроскультурних досліджень копінг-поведінки (В.В. Гриценко, Т.Л. Крюкова, Е.І. Чехлатий, **Kim Hye Sung**, ін.) доводять, що міжкультурні відмінності є видимим фактором вибору особистістю копінг-стратегій, зумовлюючи переважаючі стилі копінг-поведінки та широту набору часто використовуваних стратегій. Визначені гендерні особливості копінг-поведінки (Д.А. Андронов, О.Р. Ісаєва, О.В. Лапкіна, А.А. Лебедев, Т.Б. Мельницька, О.О. Овсяник, О.Б. Подобіна, С. Aldwin, Sh. Taylor, ін.) зумовлюють зосередження уваги дослідників окремо на копінг-стратегіях чоловіків та жінок.

Метою статті є визначення вікової динаміки копінг-поведінки жінок в різні періоди дорослості.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень. Проведене нами дослідження вікових відмінностей в стратегіях копінг-поведінки дорослих базувалося на визначенні копінг-поведінки як особливого виду соціальної поведінки людини, який дозволяє справлятися із складною життєвою ситуацією за допомогою усвідомлених дій і спрямований на активну взаємодію із ситуацією – її зміну (коли вона піддається контролю) або пристосування до неї (коли ситуація не піддається контролю). В складній життєвій ситуації людина одночасно використовує декілька різнорівневих усвідомлених видів поведінки: одиничні копінг-дії, копінг-стратегії (конкретні образи дій), копінг-стилі (групи стратегій, близьких за сенсом). Вона може надавати перевагу одному із способів опанування, допускаючи використання інших[3; 4].

Учасниками дослідження стали слухачі Інституту перепідготовки і підвищення кваліфікації НПУ імені М.П.Драгоманова та Інституту післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка спеціальності «Психологія»: 431 жінка віком від 21 до 50 років, всі мають вищу освіту. Використовувався опитувальник SACS (Strategic Approach to Coping Scale, S.E.Hobfoll et al., 1994, адаптація Н.Є.Водопр'янової, Є.С. Старченкової, 2001).

Згідно методології дослідження розвитку копінг-поведінки з віком, продуктивним є порівняння груп досліджуваних, які належать до різних поколінь, з визначенням впливу ефекту когорти. Особи, які належать до однієї вікової групи (когорти), мають багато спільних рис внаслідок виховання

в одному й тому ж соціокультурному просторі, переживання одних і тих же складностей, що впливають на їх особистісні ресурси.

Е.Коуен розробила схему поділу життєвого циклу на періоди, що дозволяє співвідносити зміст завдань певної життєвої стадії та особливості їх розв'язання з фізичним віком людини, та враховувати соціально і індивідуально значущі вікові особливості людини, пов'язані із зміною її місця в системі соціальних відносин та проблем розвитку в різні вікові періоди [цит. за 1]. Спираючись на схему розвитку, запропоновану Е.Коуен, нами виділювалися наступні групи досліджуваних: 1) жінки 23-29 років (n=148) – період дорослішання; 2) жінки 30-35 років (n=130) – перехідний вік; 3) жінки 36-50 років (n=117) – період зрілості. Крім того, група досліджуваних (n=36) – жінки 21-22 років – представляли завершення періоду юності.

З метою визначення копінг-профілю жінок, розраховувалася доля (у%) кожної копінг-стратегії відносно всіх 9 шкал методики. Дослідження показало, що у жінок 21-50 років української вибірки в профілі копінгу стратегії (за наданням переваги) упорядковуються наступним чином: 13,50% - копінг-стратегія «пошук соціальної підтримки»; 13,01% - копінг-стратегія «вступ в соціальний контакт»; 12,09% - копінг-стратегія «обережні дії»; 11,19% - копінг-стратегія «асертивні дії»; 11,06% - копінг-стратегія «маніпулятивні дії»; 10,89% - копінг-стратегія «імпульсивні дії»; 10,28% - копінг-стратегія «агресивні дії»; 9,56% - копінг-стратегія «уникання»; 8,42% - копінг-стратегія «асоціальні дії».

Отже, у жінок 21-50 років в структурі копінг-поведінки переважають просоціальні активні копінг-стратегії, спрямовані на пошук соціальної під-

тримки та надання такої підтримки іншим при розв'язанні спільних проблем. Також, жінки схильні ретельно зважувати можливі варіанти рішень в складних життєвих ситуаціях, вважаючи, що краще бути обережним, ніж наражатися на ризик. До найменш використовуваних жінками копінг-стратегій відносяться пасивна стратегія уникання розв'язання проблем та асоціальні дії.

З метою дослідження вікових відмінностей копінг-поведінки жінок був проведений порівняльний аналіз середніх значень копінг-стратегій, отриманих в кожній віковій групі (аналіз

даних проводився на базі сирих балів, отриманих при опитуванні). Для оцінки достовірності різниці використувався t – критерій Стюдента. Виявлені достовірні відмінності між віковими групами жінок за частотою використання копінг-стратегій «пошук соціальної підтримки», «асертивні дії», «агресивні дії», «асоціальні дії».

Активність використання копінг-стратегії пошуку соціальної підтримки зменшується з віком. Для порівняння з даними табл.1 представимо результати, отримані в групі жінок 21-22 років: високий рівень використання стратегії пошуку соціальної під-

Копінг-стратегії	Рівень прояву	Досліджувані (у%)			
		23-29 років (n=148)	30-35 років (n=130)	36-50 років (n=117)	В цілому (N=395)
Активна (Асертивні дії)	високий	12.16	21.54	30.77	20.76
	середній	78.52	51.53	41.88	49.11
	низький	35.14	26.92	27.35	30.13
Просоціальна (Пошук соціальної підтримки)	високий	52.70	32.31	41.88	42.78
	середній	35.14	44.62	33.33	37.77
	низький	12.16	23.08	24.79	19.45
Асоціальна (Асоціальні дії)	високий	14.19	15.39	10.26	13.42
	середній	33.78	34.61	27.35	32.15
	низький	52.03	50.0	62.39	54.43
Асоціальна (Агресивні дії)	високий	52.03	37.69	33.33	41.77
	середній	29.05	36.15	41.02	34.93
	низький	18.92	26.16	25.64	23.30

Табл.1. Копінг-стратегії, за вибором яких розрізняються жінки в різні періоди дорослості (за методикою SACS)

тримки – у 47,23% жінок; середній рівень – 38,89%; низький рівень – 13,88%. Отже, цю копінг-стратегію найчастіше використовують жінки у віці 23-29 років. Можливо, це пов'язано з тим, що наявність підтримки близьких людей особливо важлива в період професійного становлення, розвитку кар'єри та створення нової (власної) сім'ї. Підтримка оточення допомагає в подоланні кризи розвитку на етапі дорослішання – формування здатності до соціального буття.

Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки достовірно менш активно, ніж жінками в період дорослішання, використовується жінками перехідного віку ($p=0,0037$) та зрілості ($p=0,0206$). Для конкретизації цієї стратегії у жінок різних вікових груп були проаналізовані копінг-дії, через які реалізується стратегія. За середніми балами копінг-дій у відповідній віковій групі вони були проранжовані та порівняні. Згідно з отриманими даними, жінки 23-29 років при реалізації копінг-стратегії пошуку соціальної підтримки, в першу чергу потребують емоційної підтримки близьких людей; прагнуть поділитися з іншими своїми переживаннями, щоб відчутти полегшення; шукають розуміння та співчуття близьких людей (ці копінг-дії мають 1-3 ранги). Найменш активно вони звертаються за допомогою до інших людей та радяться з близькими щодо того, що необхідно зробити в ситуації, яка склалася (ці копінг-дії знаходяться на останніх рангових місцях). Аналогічною структурою копінг-дій реалізується стратегія пошуку соціальної підтримки і у жінок перехідного віку. Отже, «пошук соціальної підтримки» для жінок 23-35 років – це, в першу чергу, копінг, спрямований на отримання емоційної підтримки та управління емоційним дистресом. Жінки

зрілого віку, реалізуючи стратегію пошуку соціальної підтримки, також в першу чергу цінують емоційну підтримку близьких людей, однак, активніше звертаються до інших людей за допомогою (ця копінг-дія має ранг 3), ніж прагнуть поділитися з іншими своїми переживаннями, щоб відчутти полегшення (ранг 4). Тож, жінки зрілого віку, крім емоційної підтримки близьких людей, співчуття, уваги, активніше звертаються за інформаційною та дієвою підтримкою інших щодо розв'язання складної ситуації.

Надання переваги копінг-стратегії «асертивні дії» поступово посилюється з віком. Найбільший відсоток низького рівня використання асертивних дій – у вибірці жінок 21-22 років (41,63% - низький рівень, 52,77% - середній рівень, 5,6% - високий рівень). З віком навички асертивної поведінки поступово формуються та закріплюються. Асертивні дії передбачають орієнтацію людини при розв'язанні складної життєвої ситуації на особистісні ресурси. Впевненість в собі та довіра до себе, прийняття іншого, оцінка ситуації з різних точок зору визначають необхідну гнучкість поведінки для подолання складностей, відповідальність, настійливість, готовність до ризику та незалежність, використання власних підходів в прийнятті рішень. Частота використання копіngu «асертивна поведінка» збільшується, порівняно з жінками 23-29 років, у жінок перехідного віку на рівні тенденції ($p=0,0530$), статистично достовірно – у жінок зрілого віку ($p=0,0297$).

Оскільки з віком жінки все більше проявляють здатність впевнено і ефективно відстоювати свої права в соціально прийнятній формі, зменшується частота їх звернення до асоціальних копінгів – «агресивні дії» та «асоціальні дії».

Порівняно з жінками 23-29 років, виявлено статистично достовірне зниження вибору копінг-стратегії «агресивні дії» в групах жінок перехідного віку ($p=0,0301$) та зрілості ($p=0,0026$). Агресивний копінг передбачає здійснення конкретних дій, спрямованих на відреагування негативних емоцій у зв'язку із складностями, що виникли; тиску; конфронтації; відмови від пошуку альтернативних рішень. Надання переваги агресивним діям може зумовити складності планування дій, прогнозування їх результатів, корекції стратегій поведінки. Помірніше з віком використання цієї стратегії жінками забезпечує здатність до опору складностям, енергійність, заповзятість при розв'язанні складних життєвих ситуацій.

Асоціальна копінг-стратегія (жорсткі, цинічні, негуманні дії) відноситься до найменш використовуваних жінками. (Для порівняння з даними табл. 1, представимо результати, отримані в групі жінок 21-22 років: високий рівень використання асоціальних дій – 13,89%; середній рівень – 50,0%; низький рівень – 36,11%). При цьому, в зрілості, порівняно з віковою групою 23-29 років, частота використання цієї стратегії зменшується ($p=0,0248$).

У вираженості інших стратегій копінг-поведінки (просоціального вступу в соціальний контакт, пасивних стратегій «уникнення» та «обережні дії», прямої стратегії «імпульсивні дії» та непрямой стратегії «маніпулятивні дії») значущих відмінностей в різні періоди дорослості не виявлено.

Отже, у жінок у віці від 23-29 років до 30-35 років відбувається статистично достовірне зменшення частоти використання копінг-стратегій «пошук соціальної підтримки» та «агресивні дії», і на рівні тенденції підвищення

використання асертивного копінгу. Жінки зрілого віку, порівняно з віковою групою дорослішання, достовірно більше в складних життєвих ситуаціях вдаються до асертивних дій і достовірно менше звертаються за соціальною підтримкою, та агресивних і асоціальних дій. Між копінг-стратегіями жінок перехідного та зрілого віку статистично достовірних відмінностей не виявлено, що підтверджує уповільнення з віком змін копінг-поведінки. Однак, зміни відбуваються. Відмінність на рівні тенденції в частоті використання асертивного копінгу між жінками в період дорослішання та перехідного віку стає статистично значущою між жінками 23-29 років та 36-50 років. Крім того, між цими віковими групами жінок виявляється статистично значуща відмінність в частоті використання копінг-стратегії «асоціальні дії» (тоді як між жінками 23-29 років та 30-35 років такої відмінності немає).

Висновки. Таким чином, фактор віку впливає на профіль копінг-поведінки жінок. Дослідження показало, що у жінок 21-50 років в структурі копінг-поведінки переважають просоціальні активні копінг-стратегії, спрямовані на пошук соціальної підтримки та надання такої підтримки іншим при розв'язанні спільних проблем, а також копінг-стратегія «обережні дії». Встановлені достовірні відмінності у виборі стратегій копінг-поведінки жінок в різні періоди дорослості. Підвищення самодостатності, впевненості в собі, все більш активне з віком використання асертивного копінгу визначає зниження необхідності соціальної підтримки (як одного із середовищних копінг-ресурсів) і зменшення проявів агресивності та асоціальності поведінки жінок в складних життєвих ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абрамова Г.С. *Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов.* – М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Исаева Е.Р. Копинг-поведение: анализ возрастных и гендерных различий на примере российской популяции // *Вестник ТГПУ, Раздел «Психология»*. Вып. № 11 (89) 2009. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. – С. 144-147.
3. Крюкова Т.Л. *Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра психол. наук: специальность 19.00.13 <Психология развития, акмеология>/Крюкова Татьяна Леонидовна; [Ин-т психологии РАН].* – Москва: 2005. – 46 с.
4. *Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы* / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН; 2008. – 474 с.
5. Vaillant G. E. *The wisdom of the ego.* Cambridge: Harvard University Press, 1995. – 406 p.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Abramova G.S. *Vozrastnaya psikhologiya: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov.* – М.: Akademicheskij proekt, Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2000. – 624s.
2. Isaeva E.R. *Koping-povedenie: analiz vozrastnykh i gendernykh razlichij na primere rossijskoj populyatsii* // *Vestnik TGPU, Razdel «Psikhologiya»*. Vyp. № 11 (89) 2009. – Tomsk: Izd-vo TGPU, 2009. – S. 144-147.
3. Kryukova T.L. *Psikhologiya sovladayushhego povedeniya v raznye periody zhizni: avtoref. dis. na soisk. uchen. stepeni d-ra psikhol. nauk: spetsial'nost' 19.00.13 <Psikhologiya razvitiya, akmeologiya>/Kryukova Tat'yana Leonidovna; [In-t psikhologii RAN].* – Moskva: 2005. – 46 s.
4. *Sovladayushhee povedenie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy* / Pod red. A. L. Zhuravleva, T. L. Kryukovoj, E. A. Sergienko. – М.: Institut psikhologii RAN; 2008. – 474 s.
5. Vaillant G. E. *The wisdom of the ego.* Cambridge: Harvard University Press, 1995. – 406 p.

ВІРА ВИХРУЩ,
доктор педагогічних наук,
професор,
кафедра педагогіки й соціального
управління Інституту психології
та права,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів, Україна

ІДЕЯ ДІАЛОГІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Л.С. ВИГОТСЬКОГО

У статті розглядається проблематика забезпечення зони найближчого розвитку як важливого компонента ідеї діалогічності у рамках концепції розвивального навчання Л.Виготського. Вчений стверджує, що розвиток проходить шлях від соціального до індивідуального: вищі психічні функції виникають первинно як форма колективної поведінки, як форма співробітництва із іншими людьми; надалі вони стають індивідуальними функціями самої дитини. Генетичний закон Л.Виготського передбачає правильно організовану соціальну ситуацію цього розвитку, яка обумовлює дитячий розумовий розвиток і процеси, неможливі поза навчанням і спілкуванням із іншими.

Ключові слова: спадщина Л.Виготського, генетична теорія, соціальна ситуація розвитку, ідея діалогічності, діалогічність навчання, розвивальне навчання.

В статье рассматривается проблематика обеспечения зоны ближайшего развития как важного компонента идеи диалогичности в рамках концепции развивающего обучения Л.Виготского. Ученый утверждает, что развитие проходит путь от социального до индивидуального: высшие психические функции возникают первично как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми; дальше они становятся индивидуальными функциями самого ребенка. Генетический закон Л.Виготского предполагает правильно организованную социальную ситуацию этого развития, которая обуславливает развитие и процессы, которые невозможны без обучения и общения с другими.

Ключові слова: *наследие Л.Виготского, генетическая теория, социальная ситуация развития, идея диалогичности, развивающее обучение.*

In the article the problems of zone of proximal development as an important component of the idea of dialogue within the concept of developing training L. Vyhotskoho. Evolution problems educational dialogue provides an analysis of its psychological basis, in particular, the idea of dialogue in general pedagogical and didactic plane. L. Vyhotsky argues that development is the way the social to the individual, higher mental functions arise initially as a form of collective behavior as a form of cooperation with other people; They are further features of the individual child. Genetic L. Vyhotskoho law is the basis of its cultural and historical concept: any higher mental function in child development appears twice - first as a collective activity, social, and the second time - as an individual activity as an internal way of thinking; baby applying those techniques themselves on accessories, which it uses on other. Learning is a special kind of object which he spoke student - an active participant in the process samostanovlennyya dialogue with others, master the ways of personal development experience culture. Overcoming the zone of proximal development cooperation has its origin in the personality of others, that is properly organized social situation of development, which makes children's mental development and the processes are not possible outside learning and socializing with others.

Key words: *L. Vyhotskoho heritage, genetic theory of social situation, the idea of dialogue, dialogic teaching, developing education.*

Загальна постановка проблеми. Серед різних підходів до історико-педагогічного аналізу проблеми навчального діалогу у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ – початку ХХІ століття значний інтерес становлять ті, які зорієнтовані на прояв суб'єктності позиції педагога та дитини у освітній ситуації, на виявлення теоретичних і діяльнісних основ цієї суб'єктності, а також на те, як впливає суб'єкт-суб'єктна взаємодія (співробітництво) педагога і учнів на становлення їх особистісних якостей. Історико-педагогічний зріз еволюції проблеми навчального діалогу є не-

можливим без аналізу її психологічного підґрунтя як тла, на якому і паралельно із яким формувалася ідея діалогічності у загальнопедагогічній та дидактичній площині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно теорії обміну (Дж. Хоманс) люди взаємодіють один з одним на основі свого досвіду, зважаючи можливі здобутки і витрати. З позицій символічного інтракціоналізму Дж. Міда та Г. Блумера, поведінка людей щодо іншого і предметів оточуючого світу визначається значенням, якого вони їм надають. Теорія управління враженнями Е. Гофмана базується на

твердженні, що ситуація соціальної взаємодії нагадує драматичну виставу, у якій актори прагнуть створювати і підтримувати сприятливе враження. У рамках психоаналізу З.Фрейда міжособистісна взаємодія визначається уявленнями, засвоєними у ранньому дитинстві, і конфліктами, пережитими у цей період [8, с.74]. Відомою є експериментальна спроба зведення аналізу змістової сторони взаємодії до дослідження процесу взаємодії людей у діаді. Результати досліджень у рамках теорії «діадичної взаємодії» (Дж.Тібо, Г.Келлі) продемонстрували малоефективність експериментального вивчення лише форми для розуміння самого процесу [2, с.128]. Одним із прикладів імпліцитно-діалогічного вивчення психології особистості є концепції самосвідомості особистості, структури образу «Я» і «Я-концепції» особистості [3; 9; 10; 11; 12], важливою характеристикою яких є визнання множинності їх структурних компонентів. Ряд філософів [1; 9; 10] вважали, що у структуру «Я» людини входять біологічно-тілесне «Я» і соціокультурне «Я». У теорії У.Джемса образ «Я» включає в себе «пізнаюче Я» («потік свідомої думки») і «емпіричне Я», яке у свою чергу поділяється на «матеріальне Я», «соціальне Я» і «духовне Я». Ч.Х.Кулі обґрунтував теорію «дзеркального Я», у якій уявлення людини про саму себе - «ідея Я» - складається із трьох компонентів: уявлення про себе очима інших людей, уявлення про те, як цей інший мене оцінює і пов'язаними із цим самооцінкою, почуттям гордості або приниження [1, с.195].

Мета статті - виокремити взаємозв'язок між генетичною розвивальною теорією Л.Виготського та ідеєю діалогізації процесу навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження із обґрунтуванням одержаних наукових результатів.

Щодо наведених теорій, слід зазначити, що їх неповний перелік дає уявлення про різноплановість аналізу міжособистісної взаємодії і розкриває широкі можливості діалогічної компетенції, яка може формуватися у рамках учбової діяльності молодшого школяра.

Особливим пластом наукових досліджень, які впливали на формування ідеї діалогічності навчання, були теоретичні розробки вітчизняних психологів у 30-х - 40-х роках ХХ століття. Цілісна теорія розвивального навчання стала формуватися наприкінці ХІХ - на початку ХХ століття. Біля витоків сучасної теорії розвивального навчання стояв Л.Виготський. У 1920-х - 30-х роках ХХ століття у психолого-педагогічній літературі гостро обговорювалася проблема співвідношення розвитку і навчання. Ряд авторів доводили, що розвиток людини не залежить від навчання (А.Геззел, Ж.Піаже, З.Фрейд та інші). У рамках другого підходу (У.Джемс, Е.Торндайк та інші) навчання ототожнювали із розвитком, тобто сприймалося як нагромадження людиною різного роду навичок у процесі навчання, тобто за цією теорією будь-яке навчання є розвивальним. У третій теорії (К.Кофка та інші) зроблено спробу осмислити розвиток як процес, незалежний від навчання, а саме навчання, у ході якого дитина засвоює нові форми поведінки, осмислюється як тотожне розвитку. Ці три теорії із деякими модифікаціями існують і в сучасній психолого-педагогічній літературі.

Л.Виготський не погоджувався із жодною з цих теорій і сформулював власну гіпотезу про співвідношення навчання і розвитку. Одним із завдань у дослідженні проблеми навчання і розвитку є розкриття характеру об'єктивного зв'язку між ними. Уче-

ні-психологи, зокрема Л.Виготський, обґрунтували наявність зв'язку, пряму взаємозалежність між навчанням і розвитком як двома процесами.

Згідно генетичної теорії Л. Виготського, існує зв'язок, але не тотожність навчання і внутрішнього механізму розвитку. «...Хоча навчання і пов'язане безпосередньо із дитячим розвитком, проте, вони ніколи не йдуть рівномірно і паралельно один одному... Між процесами розвитку і навчання встановлюються дуже складні динамічні залежності, які не можна охопити єдиною, наперед даною, апріорною уможливною формулою» [5, с.390]. Згідно Л.Виготського, «...навчання може мати у розвитку віддалені, а не тільки найближчі наслідки, навчання може йти не тільки за розвитком, не тільки «нога в ногу» з ним, але може йти попереду розвитку, рухаючи його далі і викликаючи у ньому новоутворення» [4, с.231].

У 30-их роках ХХ століття саме Л.Виготський сформулював один із концептуальних принципів сучасного навчання: «Навчання не йде у хвості розвитку, а веде його за собою». Якщо перша частина цієї ідеї фіксує зв'язок психічного розвитку та навчання, то друга передбачає і відповідь на питання, як веде, якими є психологічні механізми, що забезпечують роль навчання. При цьому Л.Виготський зазначав, що розвиток дитини має внутрішній характер, що він є єдиним процесом, у якому вплив дозрівання і навчання об'єднуються у єдине ціле [5, с.286].

На підставі визначення понять «зона актуального розвитку» і «зона найближчого розвитку», їх ролі у формуванні особистості, вивчення потенційних можливостей учнів кожної вікової групи в навчанні він зробив однозначний висновок про те, що навчання є розвивальним, коли виперед-

жує розвиток і орієнтується на зону найближчого розвитку дитини. «Цей закон, на нашу думку, цілком стосується і процесу навчання... Істотною ознакою навчання є те, що воно створює зону найближчого розвитку, тобто викликає в дитини до життя, будить і надає поштовх внутрішнім процесам розвитку... З огляду на це навчання ще не є розвитком. Але правильно організоване, воно веде за собою дитячий розумовий розвиток, викликає до життя ряд таких процесів, що поза навчанням були б неможливими. Таким чином, навчання є внутрішньо необхідним і загальним моментом у процесі розвитку не природних, а історичних особливостей людини» [5, с.226].

У цьому зв'язку процес учіння є, згідно Л.Виготського, особливим видом діяльності, суб'єктом якої виступав сам учень – активний учасник процесу самостановлення, опанування способами особистісного освоєння досвіду культури. Дане уявлення стало надалі відправним моментом для розробки Л.Занковим, Д.Ельконіним і В.Давидовим концепції учбової діяльності, формуванню якої і покликаний служити процес навчання.

Разом з тим, найбільш відомі західні концепції дитячого розвитку до і після Л.Виготського описували цей процес з позицій природньо-наукової парадигми як перехід від індивідуального існування до соціального. Л.Виготський ввів дуже важливе для процесу навчання поняття соціальної ситуації розвитку. Воно означає певну систему стосунків дитини і соціального середовища (входження у світ природи, світ загальнолюдської культури, світ інших людей, а також розвиток самосвідомості дитини), яка визначає зміст, спрямованість процесу розвитку і формування його центральної лінії, пов'язаної із основними

новоутвореннями.

Зміна цієї системи відображає основний закон динаміки вікових етапів. Спосіб присвоєння дитиною досвіду культури відбувається, як стверджує вчений, як механізм інтеріоризації. Цим поняттям позначається процес переходу дитини від колективно-спільного виконання діяльності до індивідуального, «у внутрішньому плані». Саме у цьому процесі у дитини вперше виникають і формуються ті чи інші психічні функції.

У розвитку, згідно Л.Виготського, суттєва роль належить знаковим системам (системі мови і мовлення, системі математичних символів тощо) як реальним носіям людської культури. Коли знак включається у психічне життя, він залучає його до культури, оскільки, з одного боку – знак завжди є надіндивідуальним і об'єктивним, оскільки належить світу культури, а з іншого боку – він є індивідуальним, оскільки належить до психіки окремої людини.

Обґрунтовуючи свою гіпотезу, Л.Виготський розкрив зміст основного генетичного закону розвитку психічних функцій людини. Для Л.Виготського процес розвитку проходить шлях від соціального до індивідуального: вищі психічні функції виникають первинно як форма колективної поведінки, як форма співробітництва із іншими людьми, і лише надалі вони стають індивідуальними функціями самої дитини. Вже у перших методологічних дослідженнях, присвячених побудові наукової психології, Л.Виготський надавав великого значення особистості, її визначення у соціальному контексті. Узагальнюючи свої пошуки в означеному напрямі, Л.Виготський стверджує, що поняття «особистість» є соціально відображене поняття, яке будується на основі того,

що дитина застосовує по відношенню до самої себе ті прийоми пристосування, котрі вона використовує щодо інших. Ось чому можна сказати, що особистість є соціальним в нас» [5, с.324].

Становлення структури особистості Л.Виготський тісно пов'язував із законами «розвитку вищих психічних функцій», які розглядалися ним як ядро особистості. У зв'язку із цим він виділяв три основні закони. За першим законом, розвиток вищих психічних функцій у філогенезі і онтогенезі здійснюється переходом від безпосередніх, природних форм і способів поведінки до опосередкованих, штучних психічних функцій, що виникають в умовах культурного розвитку [6, с.221]. Згідно із другим законом, у якому культурний розвиток поведінки пов'язується із історичним, соціальним розвитком людства, «...відношення між вищими психічними функціями були колись реальним відношенням між людьми; колективні, соціальні форми поведінки у процесі розвитку стають способом індивідуального пристосування, формами поведінки і мислення особистості» [6, с.221]. Л.Виготський підкреслює, що «...будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, у двох планах - спочатку соціальному, потім психологічному; спочатку як форма співробітництва між людьми, як категорія колективна, інтерпсихічна, потім - як засіб індивідуальної поведінки, як категорія інтрапсихічна. Це загальний закон для побудови усіх вищих психічних функцій» [5, с.223].

Третій закон, за Л.Виготським, тісно пов'язаний із другим і може бути названий законом переходу функцій ззовні всередину, адже будь-яка вища форма поведінки первинно носить характер зовнішньої операції, для якої властиве використання зовнішнього

знаку. А «...знак завжди є спочатку за-
собом дії на інших, і тільки потім - за-
собом дії на себе. Через інших ми стає-
мо самими собою» [6, с.225]. На основі
реалізації цих законів відбувається
усвідомлення власних психічних опе-
рацій, формується самосвідомість.

Процес становлення самосвідомос-
ті проходить через три рівня: на пер-
шому рівні будь-яка форма поведінки
засвоюється дитиною лише із зовніш-
нього боку, це - суто натуральний, при-
родний засіб поведінки; на другому
рівні інші люди наповнюють поведін-
ку дитини певним соціальним змістом
і вона набуває соціального спрямуван-
ня; на третьому рівні дитина починає
усвідомлювати зміст своєї діяльності,
керувати своїми внутрішніми опера-
ціями, регулювати їх [6, с.226].

Складовою у інтерпретації розви-
тку особистості Л.Виготський вважає
«...єдність матеріальної і психічної сто-
рін, суспільного і особистого при схо-
дженні дитини східцями розвитку» [4,
с.248]. «Соціальна ситуація є висхідним
моментом для усіх динамічних змін,
що відбуваються у розвитку впродовж
даного періоду. Вона визначає цілко-
вито і повністю ті форми і той шлях,
прямуючи яким дитина набуває но-
вих і нових властивостей, черпаючи їх
із соціальної дійсності, як із основного
джерела розвитку, той шлях, за яким
соціальне стає індивідуальним. Таким
чином, перше питання, на яке ми мо-
жемо відповісти, вивчаючи динаміку
будь-якого віку, полягає у з'ясуванні
соціальної ситуації розвитку» [4, с.259].
У цьому контексті Л.Виготський оці-
нює основні та супроводжувальні ас-
пекти конкретних вікових періодів, у
тому числі, - і молодшого шкільного
віку. Основний закон динаміки будь-
якого віку, сформульований вченим
таким чином: «...рушійні сили розви-
тку дитини у певному віці неминуче

призводять до заперечення і руйнації
самої основи всього віку, із внутріш-
ньою необхідністю визначають ану-
лювання соціальної ситуації розвитку,
закінчення даної епохи розвитку, за-
кінчення даної епохи розвитку і пере-
хід до наступного, або вищого, віково-
го ступеня» [4, с.260]. Для позначення
тих процесів, котрі не дозріли сьогод-
ні, але перебувають у стадії дозріван-
ня, використовується поняття «зона
найближчого розвитку». Подолання
зони найближчого розвитку має своїм
джерелом співпрацю особистості (ма-
ючи на увазі це слово у найширшому
значенні) із іншими людьми. Отже,
коли ми реалізуємо принцип співпра-
ці для встановлення зони найближчо-
го розвитку, ми тим самим отримуємо
можливість безпосередньо досліджу-
вати те, що й визначає точніше за усе
розумове дозрівання, що має заверши-
тися у найближчий і наступний пері-
оди його вікового розвитку» [4, с.265].

Даний принцип має практичне
значення, оскільки безпосередньо
пов'язаний із проблемою навчання, «...
оскільки навчання спирається на не-
дозрілі, але дозріваючі процеси, а уся
область цих процесів охоплюється зо-
ною найближчого розвитку дитини...»
[4, с.267]. Окремо Л.Виготський зупи-
няється на характеристиці «компенса-
торних факторів у розвитку аномаль-
ної і нормальної дитини» [7, с.124],
серед яких є включення у колективну
діяльність у навчанні: «...колективна
поведінка дитини не тільки активізує
і тренує власне психологічні функції,
а й виступає джерелом виникнення
абсолютно нової форми поведінки,
тієї, що з'явилася в історичний пері-
од розвитку людства і яка у структу-
рі особистості презентується як вища
психічна функція. Колектив є джере-
лом розвитку цих функцій, і, зокрема,
у розумово відсталій дитини» [7, с.125].

При цьому Л.Виготський виділяє той суттєвий момент, що дитячий колектив може виступати джерелом, поживним середовищем розвитку вищих психічних функцій лише за умови певних відмінностей у інтелектуальному рівні дітей, що входять до нього. Однобічне насичення колективу розумово відсталими дітьми, що однакові за рівнем розвитку, визнається ним як хибний педагогічний шлях, оскільки суперечить основним законам розвитку вищих психічних функцій, уявленню про різноманітність і динаміку психічних функцій у дитини взагалі, і розумово відсталої, зокрема.

Результат формування соціокультурного «Я» залежить від багатьох факторів, насамперед, наскільки учень невпевнений у результатах своїх дій, чи може він самостійно визначити їх правильність тощо. Констатація правильності і ефективності учіння, безперечно, виконує функцію підкріплення. Як свідчать результати наявних досліджень, цей тип зворотного зв'язку більш значущий на початкових етапах навчання, коли школярі менш підготовлені до розв'язання учбових задач; для учнів, які вже мають певний досвід діалогічного спілкування, такий зворотний зв'язок менш актуальний, особливо для впевнених у своїх силах. Надмірна частота такого зворотного зв'язку часто негативно впливає на учбову діяльність. Отже, дотримання усіх принципів організації діалогічного підходу до навчання у практиці початкової школи забезпечує результативність навчального діалогу, а саме формування розвинутої, творчої особистості учнів, підвищення якості їх освіти.

Генетичний закон розвитку психічних функцій людини є основою культурно-історичної концепції Л.Виготського: будь-яка вища психіч-

на функція у розвитку дитини виявляється двічі – спершу як діяльність колективна, соціальна, а другий раз – як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини.

Учбова діяльність перш за все розвиває у молодших школярів здатність до рефлексії, яка дозволяє відокремити відоме від невідомого і за допомогою гіпотез стосовно невідомого звертатися до підґрунтя власних дій та дій партнера щодо спільного розв'язання нових задач. Уміння запитувати, знаходити необхідну інформацію, здатність до зміни сформованих способів дії, якщо вони суперечать новим фактам, критичність щодо дій і думок – власних і чужих, небажання щось сприймати на віру, незалежність у оцінках та самооцінках, звичка шукати докази і схильність до дискусійних шляхів розв'язання будь-якого питання – це поведінкові прояви рефлексивного розвитку молодших школярів як суб'єктів навчальної діяльності. Навчальна діяльність не розвиває ті здібності, які у своїй основі не є рефлексивними, – довірливість, здатність наслідувати, фантазування тощо. Ці здібності розвиваються у інших видах діяльності, які можуть бути збагачені через навчальну діяльність, але не замінені нею. Забезпечуючи учбову діяльність школяра, вчитель повинен вдало поєднувати різні види діяльності у кожний окремий момент навчання, у протилежному випадку розвиток дитини виявиться однобічним.

Висновки. Ідеї Л.Виготського про взаємозв'язок навчання і розвитку та усі її аспекти багато років залишалися тільки гіпотезою, хоча послідовники вченого прагнули її конкретизувати, уточнити і обґрунтувати через певний предметний зміст та зміну ситуації дидактичної взаємодії. Разом з тим, гіпотеза про випереджувальний характер

навчання щодо розвитку дотепер за рівнем своєї науково-практичної значущості є найбільш перспективною у порівнянні із іншими теоріями, що розглядають взаємозв'язок навчання і розвитку в умовах їх діалогізації. Це

визнають фахівці багатьох країн, які у останні десятиліття розробляють проблематику зони найближчого розвитку як важливого компонента ідеї діалогічності у рамках концепції розвивального навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия / Г.М. Андреева, Н.Н.Богомолова, Л.А.Петровская. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 304 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
3. Ю.Д. Диалог на уроках начальной школы: психологические аспекты / Ю.Д.Бабеева, А.Е.Войскунский, В.В.Кобелев, О.К.Тихомиров // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С.25-34.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии (1932-1934 г.) / В кн.: Л.С. Выготский /Собрание сочинений в 6-ти т.т. Т.4. Детская психология/ [под. ред.Д.Б.Эльконина]. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-385.
5. Выготский Л.С.История развития высших психических функций. Глава ХУ, заключение. Дальнейшие пути исследования. Развитие личности и мировоззрения ребенка (1931 г.) / Собрание сочинений в 6-ти т.т. – Т.3. Развитие психики. – М.: Педагогика, 1983. – С.314-328.
6. Выготский Л.С.Педагогика подростка (1930-1931 г.). / В кн.: Л.С. Выготский. Собрание сочинений в 6-ти т.т. – Т.4. Детская психология/ [под. ред.Д.Б.Эльконина] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – С.5-242.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т.т. – Т.5. Основы дефектологии: [под. ред.Т.А.Власовой] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
8. Даниленко А.В., Даниленко С.И. Концептуально-методологические основы проблемы взаимодействия / А.В.Даниленко, С.И.Даниленко // Материалы региональной научно-практической конференции «Проблема взаимодействия в современных философских и психолого-педагогических контекстах». – М.: Академия, 2002. – С.67-85.
9. Джемс У. Многообразие религиозного опыта. (Репринтное издание) /У.Джемс. – СПб: Андреев и сыновья, 1993. – 418 с.
10. Джемс У. Психология/ [под ред. Л.А.Петровской] / У.Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
11. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
12. Столин В.В. Самосознание личности /В.В.Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Andreeva G.M., Bogomolova N.N., Petrovskaya L.A. *Zarubezhnaya sotsialnaya psihologiya HH stoletiya* / G.M. Andreeva, N.N.Bogomolova, L.A.Petrovskaya. – M.: Aspekt-Press, 2000. – 304 s.
2. Andreeva G.M. *Sotsialnaya psihologiya* / G.M.Andreeva. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1980. – 416 s.
3. Yu.D. *Dialog na urokah nachalnoy shkoly: psihologicheskie aspekty* / Yu.D.Babaeva, A.E.Voyskunskiy, V.V.Kobelev, O.K.Tihomirov // *Voprosyi psihologii*. – 1983. – # 2. – S.25-34.
4. Vyigotskiy L.S. *Voprosyi detskoy (vozrastnoy) psihologii (1932-1934 g.)* / V kn.: L.S. Vyigotskiy / *Sobranie sochineniy v 6-ti t.t. T.4. Detskaya psihologiya* / [pod. red.D.B.Elkonina]. – M.: Pedagogika, 1984. – S. 243-385.
5. Vyigotskiy L.S. *Istoriya razvitiya vyisshih psihicheskikh funktsiy. Glava HU, zaklyuchenie. Dalneyshie puti issledovaniya. Razvitie lichnosti i mirovozzreniya rebenka (1931 g.)* / *Sobranie sochineniy v 6-ti t.t. - T.3. Razvitie psihiki*. – M.: Pedagogika, 1983. – S.314-328.
6. Vyigotskiy L.S. *Pedagogika podrostanta (1930-1931 g.)*. / V kn.: L.S. Vyigotskiy. *Sobranie sochineniy v 6-ti t.t. - T.4. Detskaya psihologiya* / [pod. red.D.B.Elkonina] / L.S. Vyigotskiy. – M.: Pedagogika, 1984. – S.5-242.
7. Vyigotskiy L.S. *Sobranie sochineniy v 6-ti t.t. - T.5. Osnovy defektologii*: [pod. red.T.A.Vlasovoy] / L.S. Vyigotskiy. – M.: Pedagogika, 1983. – 368 s.
8. Danilenko A.V., Danilenko S.I. *Kontseptualno-metodologicheskie osnovyi problemy vzaimodeystviya* / A.V.Danilenko, S.I.Danilenko // *Materialyi regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Problema vzaimodeystviya v sovremennyih filosofskih i psihologo-pedagogicheskikh kontekstah»*. – M.: Akademiya, 2002. – S.67-85.
9. Dzhems U. *Mnogoobrazie religioznogo opyta. (Reprintnoe izdanie)* / U.Dzhems. – SPb: Andreev i syinoviya, 1993. – 418 s.
10. Dzhems U. *Psihologiya* / [pod red. L.A.Petrovskoy] / U.Dzhems. – M.: Pedagogika, 1991. – 368 s.
11. Kon I.S. *Otkrytie « Ya »* / I.S.Kon. – M.: Politizdat, 1978. – 367 s.
12. Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti* / V.V.Stolin. – M.: Izd-vo MGU, 1983. – 284 s.

ВОЛКОВ Д.С.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та
медичної, психології,
декан факультету психології,
Дніпропетровський національний
університет ім. О. Гончара

НОЗДРІН С.В.,
аспірант, кафедра загальної та
медичної психології,
Дніпропетровський національний
університет ім. О. Гончара,
м. Дніпропетровськ, Україна

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНО- ТИПОЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ НА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ ПРОДУКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ

У даній статті висвітлено результати дослідження індивідуально-типологічних властивостей та інтелектуальних здібностей студентів вищого навчального закладу. Встановлено взаємозв'язки між властивостями нервової системи (лабільністю та силою), темпераментом, домінуючою півкулею та інтелектуальною продуктивністю у студентів вищого навчального закладу. Емпірично доведено вплив індивідуально-типологічних властивостей на інтелектуальну продуктивність.

Ключові слова: властивості нервової системи, темперамент, домінуюча півкуля, інтелектуальна продуктивність, студенти.

В данной статье раскрыты результаты исследования индивидуально-типологических свойств и интеллектуальных способностей студентов высшего учебного заведения. Установлены взаимосвязи между свойствами нервной системы (лабильностью и силой), темпераментом, доминирующим полушарием и интеллектуальной продуктивностью студентов высшего учебного заведения. Эмпирически доказано влияние индивидуально-типологических свойств на интеллектуальную продуктивность.

Ключевые слова: свойства нервной системы, темперамент, доминирующая полушарие, интеллектуальная продуктивность, студенты.

An analysis of the scientific literature shows the impact of individual-typological properties on various spheres of the person. A number of scientists studied the impact of the lability and strength of the nervous system, neuroticism and extraversion, dominant hemisphere on the productivity in the intellectual work. In this article the individual-typological features and intelligence (G-factor) of the students of university were studied. The relationship between the lability and strength of the nervous system, temperament, dominant hemisphere and intellectual performance was investigated. The positive correlation between the lability of the nervous system and neuroticism ($r = 0,28$) was revealed. The results of the impact of individual-typological features on intellectual effectiveness (number of correctly solved intellectual tasks), the speed and the dynamic of the solve of the intellectual tasks were analyzed. The results of this study are consistent with the results of the researches of other researchers and can be implemented in the educational process of universities to improve student performance.

Key words: properties of nervous system; temperament, dominant hemisphere, intellectual performance, students.

Актуальність дослідження. Останні роки система вищої освіти в Україні перебувала у стані, що не задовольняв повністю вимог, які постають в умовах розбудови державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється передусім у невідповідності рівня освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства; у знищенні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей та функцій освіти [2; 14]. У зв'язку з цим, Україна вибрала європейський шлях розвитку. Це означає, що прагнення нашої держави до європейської інтеграції суттєво впливають на всі сфери життєдіяльності, включаючи і вищу освіту. Нара-

зі Україна чітко окреслила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи та всього світу, активно здійснює модернізацію освітньої системи у контексті вимог, наполегливо працює над приєднанням до Болонського процесу [13; 14]. Тому, вивчення особливостей організації навчального процесу у вищих навчальних закладах є на сьогоднішній день актуальним і потребує розгляду з точки зору багатонаукового підходу. Зокрема, дослідження когнітивної та поведінкової сфери особистості студента дозволить краще побудувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних властивостей студентів.

Аналіз досліджень когнітивної сфери особистості, зокрема, інтелекту, дозволяє стверджувати, що проблема ро-

зуміння інтелекту, як психологічного феномена, постійно перебуває в полі зору різних вчених (Г. Айзенк, Д. Векслер, П. Я. Гальперін, Дж. Гілфорд, Ю. З. Гільбух, В. М. Дружинін, О. М. Леонт'єв, А. Р. Лурія, С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко, С. Л. Рубінштейн, М. Л. Смульсон, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, М.О. Холодна та ін.). Але у поглядах науковців на цю проблему існують розбіжності, які проявляються у досить неоднозначному визначенні сутності, структури і функцій інтелекту, розробці різних, досить суперечливих методологічних підходів до його вивчення [4; 5; 8; 16; 18]. У сучасній психологічній науці найбільш розробленою є психометрична парадигма досліджень інтелекту, в якій інтелект визначається як природжений чи успадкований та як унітарний об'єкт, який може бути вимірний (Г. Айзенк, А. Біне, У. Нейсер, С. Спірмен, М. О. Холодна, та ін.) [5; 16; 18]. Аналіз показав, що різні підходи (структурний, біологічний, когнітивний, системний) до вивчення інтелекту становлять безперечний інтерес до розуміння цього феномену, кожен із яких робить свій потужний внесок у виявлення його природи, проте жоден з них не характеризує повною мірою психологічну сутність даного явища, не дає його вичерпної характеристики; разом з тим вони не є взаємовиключними. На нашу думку, дослідження інтелекту є важливим, особливо у період реформування вищої школи, зокрема, у період юності – серед студентів вищих навчальних закладів, для яких характерні висока розумова активність та задіяність інтелектуальної сфери загалом.

Не можливо розглядати інтелект у розриві з іншими властивостями особистості, оскільки такий підхід може призвести до викривлення теоретичних надбань. У контексті принципу

системності зауважимо, що можливість впливу інтелекту на успішність у навчанні студентів не виключає впливу певних властивостей особистості на інтелект, що породжує певні дуалістичні взаємозв'язки взаємовпливу. Зазначимо також, що успішність у навчанні студентів визначається не лише показниками інтелекту, а й іншими факторами, серед яких є індивідуально-типологічні властивості особистості студента.

Роль індивідуальних властивостей людини у процесі виконання діяльності постійно піднімалася різними авторами протягом розвитку психологічної діяльності (В. О. Бодров, Є. П. Ільїн, В. Д. Небиліцин, І. П. Павлов, В. А. Суздалева та ін.) [5; 7]. Дослідження представників різних психологічних напрямків висувають різні теорії, які з різних сторін розкривають унікальність функціонування людської психіки. Питання про особливості роботи головного мозку, властивостей нервової системи, функціонування психічних процесів, а також про їх тісний взаємозв'язок і вплив на успішність у різних видах діяльності залишається відкритим і повністю не вивченим.

Особливий внесок у дослідження типологічних властивостей людини зробили М. В. Бодунов, С. А. Ізюмова, Є.П. Ільїн, О. А. Конопкін, М. Р. Щукін та ін., які пов'язують індивідуально-типологічні властивості із успішністю у різних видах діяльності, виявляють вплив на інтелектуальну та поведінкову сфери особистості [5; 7; 9; 15]. М. К. Акімова, Є. П. Гусева, В. Т. Козлова, М. В. Ласко, В. М. Русалов та ін. також наголошують на те, що робота нервової системи є механізмом залежних один від одного процесів, які в загальному виявлені впливають на психічні процеси та стани, темпераментні та характерологічні особливості тощо [1; 6;

7; 10; 17]. Подальші дослідження також виявляють взаємозв'язок типологічних властивостей нервової системи на різних сферах особистості. Необхідно зазначити, що дослідження В. Д. Бодрова, В. Г. Зархіна, Є. П. Ільїна, І. П. Павлова, М. Р. Щукіна та ін. вказують на те, що типологічні особливості нервової системи мають прямий вплив на успішність у навчальній та професійній діяльності, роботу процесів пам'яті, уваги, інтелекту, особливості переробки інформації тощо [9; 12; 17]. Тому, ми розділяємо думку наведених авторів, але вважаємо їх такими, які потребують більше глибокого вивчення.

Таким чином, обумовленість успішності навчальної діяльності типологічними особливостями відбувається двояко: через вплив на розумові здібності (в якості задатків) і через вплив на виникнення тих чи інших психічних станів при існуючих методиках навчання, при тих чи інших зовнішніх впливах на суб'єкта діяльності.

Наявні дослідження впливу індивідуально-типологічних властивостей особистості на роботу когнітивної сфери, зокрема, інтелекту, підкреслюють важливість їх урахування в умовах навчального процесу вищих навчальних закладах. Проте, незважаючи на широкий спектр досліджень цієї проблеми у психологічній науці, це питання залишається відкритим і потребує подальшого дослідження. Тому, у нашому дослідженні ми зосередили увагу на індивідуально-типологічних властивостях, що впливають на інтелектуальну діяльність студентів вищих навчальних закладів.

Мета даної статті полягає представленні результатів емпіричного дослідження індивідуально-типологічних факторів інтелектуальної діяльності студентів, що навчаються у вищих навчальних закладах за кредит-

но-модульною системою організації навчального процесу.

Методи дослідження. Для визначення особливостей впливу індивідуально-типологічних властивостей на інтелектуальні здібності студентів вищих навчальних закладів використано методи теоретичного аналізу багатодетермінованості та взаємовпливу різних індивідуально-типологічних особливостей, що дозволили розкрити особливості прояву властивостей нервової системи – лабільності та сили, темпераменту, домінуючої півкулі на інтелектуальну продуктивність. З використанням організаційних методів проведено порівняльний аналіз різних факторів, які дозволили визначити взаємозв'язки, що вивчаються.

Для перевірки гіпотез дослідження застосовано емпіричні методи. Нами були використані наступні методики: методика визначення типу темпераменту Г. Айзенка (модернізована Я. С. Янцуром); методика визначення властивостей нервової системи за психомоторними показниками Є. П. Ільїна (модифікована Г. В. Охромій); визначення коефіцієнта півкульності головного мозку за формулою Д. С. Волкова [3]; методику «Прогресивні матриці» Дж. Равена. Це дозволило отримати валідні та репрезентативні результати щодо вищезазначених індивідуально-типологічних властивостей та інтелектуальних здібностей. Емпіричне дослідження було проведене на вибірці з 80 досліджуваних – студентів третього курсу факультету психології вищого навчального закладу. Досліджувані були віком 18-19 років. Тестування за методиками проводилось в груповій формі перед початком або під час занять у навчальній аудиторії.

Аналіз та обробка результатів. Обробка результатів дослідження проведена за допомогою математико-

статистичних методів, визначення кореляції за методом рангової кореляції Спірмена. Узагальнення результатів здійснено з використанням інтерпретаційних методів (класифікація й узагальнення інтерпретаційних даних).

Результати дослідження.

1. Результати дослідження властивостей нервової системи за методикою Є. П. Ільїна (в модифікації Г. В. Охромій). Встановлено, що дуже високі показники *лабільності нервової системи* (середній бал – 10) мали 5% досліджуваних, високі показники (середній бал – 7,7) мали 33%, середні показники (середній бал – 5,45) – 52% та низькі показники (середній бал – 3,05) – 10% досліджуваних. Дуже високі показники *сили нервової системи* (середній бал – 6,64) мали 32% досліджуваних, високі показники (середній бал – 4,18) мали 10%, середні показники (середній бал – 3,3) мали 28%, низькі показники (середній бал – 1,76) відмічалися у 21% та дуже низькі показники (середній бал – 0,92) мали 8% студентів. Середня кількість крапок за показниками провідної руки у вибірці за перший інтервал проходження методики (0-5 сек) становив 41,62 крапок, за другий інтервал (6-10 сек) – 33,39 крапок, за третій інтервал (11-15 сек) – 31,82 крапок, за четвертий інтервал (16-20 сек) – 30,63 крапок, за п'ятий інтервал (21-25 сек) – 31,72 крапок, за останній інтервал (26-30 сек) – 30,98 крапок відповідно. Середня кількість крапок у вибірці – 201,7, середній показник *лабільності нервової системи* – 7,79 балів, середній показники *сили* – 3,43 бали.

2. Результати дослідження темпераменту за методикою Г. Айзенка. Результати проведеної методики показали, що у 41% досліджуваних переважав холеричний тип темпераменту, у 16% переважав сангвіністичний тип, у 18% – флегматичний і у 25%

досліджуваних меланхолічний відповідно. За результатами показник *нейротизму* вище середнього мали 68% досліджуваних, нижче середнього – 32% досліджуваних. Високий показник *екстраверсії* мали 57% досліджуваних, низький – 43% відповідно.

3. Результати дослідження інтелекту за методикою «Прогресивні матриці» Дж. Равена показали дуже високі показники (середній бал – 54,35) у 25% досліджуваних, високі показники (середній бал – 49,06) – 61% та середні показники (середній бал – 39,62) у 14% досліджуваних. Середній бал правильних відповідей у вибірці становив – 49,27 балів. Середня тривалість виконання методики – 18,76 хв. Середній бал правильних відповідей за перший інтервал (0-5 хв) становив 26,4 балів, за другий інтервал (6-10 хв) – 12,7 балів, за третій інтервал (11-15 хв) – 6,82 балів та за останній інтервал – 2,53 балів відповідно.

Інтерпретація результатів дослідження. Аналіз результатів, отриманих в ході емпіричного дослідження, показує, що серед досліджуваних переважають висока та середня *лабільність нервової системи*, майже рівномірно розподілені показники *сили нервової системи*, переважає холеричний та меланхолічний тип темпераменту та переважають високі показники інтелекту.

Врахування полярних показників *лабільності (ЛНС)* та *сили нервової системи (СНС)* показало, що найбільш успішно виконали інтелектуальні завдання досліджувані із високою ЛНС та високою СНС, а найбільш низький результат спостерігався у досліджуваних з високою ЛНС та низькою СНС. Ці результати свідчать про те, що сила нервової системи відіграє важливу роль у вирішенні інтелектуальних завдань і впливає на кількість правильно

Табл. 1. Взаємозв’язок властивостей нервової системи та продуктивності інтелекту.

Показник лабільності та сили нервової системи	Методика «Прогресивні матриці» Дж. Равена	
	Середній бал правильних відповідей	Середня тривалість виконання завдань (хв)
Висока ЛНС та висока СНС	50,66	19,61
Висока ЛНС та низька СНС	46,44	15,63
Низька ЛНС та висока СНС	47,00	21,00

Табл. 2. Взаємозв’язок властивостей нервової системи та динаміки кількості виконаних та правильно виконаних інтелектуальних завдань.

Показник лабільності та сили нервової системи	Методика «Прогресивні матриці» Дж. Райвена	
	Показник зниження кількості виконаних завдань протягом усього часу	Показник зниження кількості правильно виконаних завдань протягом усього часу
Висока ЛНС та висока СНС	-19,00	-24,99
Висока ЛНС та низька СНС	-30,75	-26,51
Низька ЛНС та висока СНС	-10,00	-24,43

Табл. 3. Взаємозв’язок показників інтелекту та коефіцієнту півкульності.

Методика «Прогресивні матриці» Дж. Равена		Коефіцієнт півкульності
Дуже високий	53-60 балів	1,30
Високий	44-52 балів	1,21
Середній	20-43 балів	1,54

Табл. 4. Взаємозв’язок показників темпераменту та продуктивності інтелекту.

Темперамент	Методика «Прогресивні матриці» Дж. Равена	
	Середній бал правильних відповідей	Середня тривалість виконання завдань (хв)
Холерик	48,80	18,28
Сангвінік	50,32	20,77
Меланхолік	51,37	18,61
Флегматик	50,20	19,75

Табл. 5. Взаємозв'язок властивостей нервової системи та динаміки кількості виконаних та правильно виконаних інтелектуальних завдань.

Індивідуально-типологічні властивості	Методика «Прогресивні матриці» Дж. Равена	
	Показник зниження кількості виконаних завдань протягом усього часу	Показник зниження кількості правильно виконаних завдань протягом усього часу
Холерик	-22,78	-24,43
Сангвінік	-19,23	-24,62
Меланхолік	-20,77	-23,17
Флегматик	-21,75	-25,2

виконаних завдань. Проте лабільність нервової системи не має значного впливу на правильність виконаних завдань у порівнянні із силою нервової системи (табл. 1). Найшвидше інтелектуальні завдання виконували досліджувані із високою ЛНС та низькою СНС, а найповільніше – із низькою ЛНС та високою СНС. Ці показники можуть свідчити про те, що лабільність нервової системи впливає на швидкість виконання завдань, і зі зниженням її показників та підвищенням показників сили, збільшується і тривалість виконання інтелектуальних завдань. Крім того, дослідження В. І. Різдвяної підкреслюють той факт, що особи з високою силою нервової системи добре справляються із завданнями в умовах монотонії [15].

Аналіз результатів показує, що у холериків та флегматиків відбувається різке зниження кількості виконаних завдань від початку до кінця відведеного часу, у порівнянні з сангвініками та меланхоліками. Проте, у холериків та меланхоліків відбувається різке зниження кількості правильно виконаних завдань від початку до кінця відведеного часу, у порівнянні з сангвініками та флегматиками. Це може пояснюватися високими показниками нейротизму, рухливістю нервових процесів та неспокійністю у ситуаціях, які ви-

магають виконання завдань протягом тривалого часу. Зокрема, дослідження Б. В. Кулагіна підкреслюють можливість емоційно стійких типів темпераменту до виконання завдань, що потребують підвищену пильність протягом тривалого часу [9].

Таким чином, проведене емпіричне дослідження дозволяє стверджувати про позитивний та негативний вплив різних індивідуально-типологічних властивостей особистості на інтелектуальні здібності. Було встановлено, що при високій силі нервової системи, наявності незначного домінування однієї із півкуль головного мозку, сангвіністичного та флегматичного типів темпераменту кількість правильно виконаних завдань збільшується в середньому на 5-8%. Висока лабільність нервової системи, холеричний та меланхолічний тип темпераменту позитивно впливали на швидкість виконання інтелектуальних завдань в середньому на 3-6%. Проте, найбільш негативно на продуктивність виконання завдань та кількість правильно виконаних завдань протягом усього часу виконання впливали високі показники лабільності нервової системи, холеричний та меланхолічний тип темпераменту. Інші показники майже не впливали на інтелектуальні здібності досліджуваних.

Висновки. Аналіз наукової літератури та проведене емпіричне дослідження дозволяє прийти до наступних висновків, що проведене емпіричне дослідження дозволило розкрити вплив індивідуально-типологічних властивостей на інтелектуальні здібності студентів вищих навчальних закладів. Розкрити взаємозв'язки між властивостями нервової системи, темпераментом, домінуючою півкулею та інтелектуальними здібностями особистості. Виявити позитивні та негативні впливи різних індивідуально-типологічних властивостей на інтелектуальні показники. Результати дослідження дозволяють стверджувати про важливість врахування індивідуально-типологічних властивостей студентів у навчальній діяльності вищих навчальних за-

кладах. Зокрема, діагностика таких важливих властивостей особистості, як показники нервової системи та темпераменту дозволить краще побудувати навчальний процес та підвищити успішність студентів.

Таким чином, сучасні умови навчання у вищій школі потребують як від студентів, так і викладачів знання про індивідуальні властивості студентів для побудування оптимального навчального процесу, підбору інтелектуальних навантажень відповідно до можливостей студентів та поліпшення засвоєння навчального матеріалу для успішного оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками протягом усього навчального періоду у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Акимов М. К. Соотношение скорости и точности реакции выбора с основными свойствами нервной системы // *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*. - М.: Москва, 2000. - №1. - 216 с.
2. Болонський процес очима студентів: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 10 грудня 2010 р. / Редкол.: І. І. Тимошенко (відп. ред.) та ін. - К.: Вид-во Європейського університету, 2011. - 187 с.
3. Волков Д. С. Індивідуально-типологічні особливості моторних компонентів у мнемічній переробці інформації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Волков Дмитро Сергійович – Одеса, 2008. – 19 с.
4. Демчук О. В. До проблеми інтелекту як психічної реальності // *Інституту психології ім. Г.С. Костюка – 60 років: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка*. - К.: Міленіум, 2006. - Вип. 25. - С. 157-169.
5. Дружинин В. Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. - М.: Наука, 1994.
6. Гусева Е. П. Комплексное изучение индивидуальных особенностей математически одаренных учащихся / Е. П. Гусева, И. А. Левочкина. // *Индивидуальность человека: условия проявления и развития*. П: Пермь. – 1988.
7. Егорова В. П. Психология индивидуальных различий / В. П. Егорова. – М.: Просвещение, 2007. – 230 с.

8. Засекіна Л. В. Особливості індивідуального інтелекту в контексті різних підходів // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. -Т. VII, вип. 7. - К., 2005. - С. 143-151
9. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2011. – 1270 с.
10. Конопкин О. А. Зависимость скорости приема информации человеком от индивидуальной выраженности основных свойств нервной системы // Вопросы профессиональной пригодности оперативного персонала энергосистем. М.: Просвещение, 1966.
11. Ляхова І. Ю., Учитель О. Є. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників // Рідна школа. – К.: Наука, 2001. – №1. – 116 с.
12. Макаренко Н. В. Зв'язок індивідуальних психофізіологічних властивостей з успішністю навчання у ВНЗ / Н. В. Макаренко, В. І. Вороновська, В. М. Панченко // Психологічний журнал. – К.: Педагогіка, 1991. – № 8. 184 с.
13. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти [Електронний ресурс] // Кабінет Міністрів України. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-n>.
14. Про вищу освіту [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
15. Різдяна В. І. Індивідуальні відмінності працездатності / В. І. Різдяна. М.: Педагогіка, 1980.
16. Солсо Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. Пер. с англ. – М.: Тривола, 2008. – С. 460-494.
17. Суздалева В. А. Проявление типологических свойств в скорости ассоциативных и мыслительных процессов человека // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты: Тезисы докладов. – М., 1975. С. 165–167.
18. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Akimova M. K. Sootnoshenie skorosti i tochnosti reaktsii vyibora s osnovnyimi svoystvami nervnoy sistemy // Novyye issledovaniya v psilogii i vozrastnoy fiziologii. - М.: Moskva, 2000. - #1. - 216 s.
2. Bolonskiy protses ochima studentiv: Materlali Mizhnarodnoyi naukovo-praktichnoyi konferentsiyi, KiYiv, 10 grudnya 2010 r. / Redkol.: I. I. Timoshenko (vldp. red.) ta In. – K.: Vid-vo Evropeyskogo unIversitetu, 2011. – 187 s.
3. Volkov D. S. IndivIdualno-tipologIchnI osoblivostI motornih komponentIv u mnemIchnIy pererobtsI InformatsIyi : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psih. nauk : spets. 19.00.01 – zagalna psihologIya, IstorIya psihologIyi / Volkov Dmitro SergIyovich – Odesa, 2008. – 19 s.

4. Demchuk O. V. Do problemi Intelaktu yak psihlchnoYi realnostl // Institutu psihologIYi Im. G.S. Kostyuka – 60 rokiv: NaukovI zapiski Institutu psihologIYi Im. G.S. Kostyuka APN UkraYini / Za red. akademiKa S.D. Maksimenka. – K.: MillenIum, 2006. – Vip. 25. – S. 157-169.
5. Druzhinin V. N. Psihologiya i psihodiagnostika obschih sposobnostey / V. N. Druzhinin. – M.: Nauka, 1994.
6. Guseva E. P. Kompleksnoe izuchenie individualnyih osobennostey matematicheski odarennyih uchashchisya / E. P. Guseva, I. A. Levochkina. // Individualnost cheloveka: usloviya proyavleniya i razvitiya. P: Perm. – 1988.
7. Egorova V. P. Psihologiya individualnyih razlichiy / V. P. Egorova. – M.: Prosveschenie, 2007. – 230 s.
8. ZasEkIna L. V. Osoblivostl Individualnogo Intelaktu v kontekstl rIznih plIdhodlv // Problemi zagalnoYi ta pedagogIchnoYi psihologIYi. ZbIrnik naukovih prats Institutu psihologIYi Im. G.S. Kostyuka APN UkraYini / Za red. S.D. Maksimenka. –T. VII, vip. 7. – K., 2005. – S. 143-151
9. Ilin E. P. Psihologiya individualnyih razlichiy / E. P. Ilin. – SPb: Piter, 2011. – 1270 s.
10. Konopkin O. A. Zavisimost skorosti priema informatsii chelovekom ot individualnoy vyirazhennosti osnovnyih svoystv nervnoy sistemy // Voprosyi professionalnoy prigodnosti operativnogo personala energosistem. M.: Prosveschenie, 1966.
11. Lyahova I. Yu., Uchitel O. E. Vikoristannya sistemnogo analizu protsesu adaptatsiy studentlv-pershokursniklv // RIdna shkola. – K.: Nauka, 2001. – #1. – 116 s.
12. Makarenko N. V. Zv'yazok Individualnih psihofizologIchnih vlastivostey z usplshnlsty navchannya u VNZ / N. V. Makarenko, V. I. Voronovska, V. M. Panchenko // PsihologIchniy zhurnal. – K.: PedagogIka, 1991. – # 8. 184 s.
13. Pro zatverdzhennya lItsenzIynih umov provadzhennya osvItnoYi dlyalnostl zakladlv osvIti [Elektronniy resurs] // Kablnet MInIstrlv UkraYini. – 2015. – Rezhim dostupu do resursu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-p>.
14. Pro vischu osvItu [Elektronniy resurs] // Verhovna Rada UkraYini. – 2014. – Rezhim dostupu do resursu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
15. RIzdvyana V. I. Individualnl vIdmInnostl pratsezdatsnostl / V. I. RIzdvyana. M.: PedagogIka, 1980.
16. Solso R. L. Kognitivnaya psihologiya / R. L. Solso. Per. s angl. – M.: Trivola, 2008. – S. 460-494.
17. Suzdaleva V. A. Proyavlenie tipologicheskikh svoystv v skorosti assotsiatsionnyih i myislitelnyih protsessov cheloveka // Differentsialnaya psihofiziologiya i ee geneticheskie aspekty: Tezisy dokladov. – M., 1975. S. 165–167.
18. Holodnaya M. A. Psihologiya intellekta: paradoksyi issledovaniya / M. A. Holodnaya. – SPb.: Piter, 2002. – 272 s.

ВЯТОХА И.Ю.,

кандидат психологических наук,
старший преподаватель,
кафедра гуманитарных
дисциплин, Украинский
гуманитарный институт,
г. Буча, Украина

ИСТОРИЧЕСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕМБРА В ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье представлен музыкальный тембр как компонент оптимизирующего воздействия музыки на психическое и физиологическое состояние человека, ретроспективно показаны основания, формы, методы его применения в донаучной психологической практике и на начальном этапе развития научной психологии.

Ключевые слова: музыкальный тембр, психоанализ, сексуальная и архетипическая символика инструментов, павловская психофизиологическая школа, система условно-рефлекторных связей, динамический стереотип.

У статті представлено музичний тембр як компонент оптимизирующего впливу музики на психічний і фізіологічний стан людини, ретроспективно показано підстави, форми, методи його застосування в донауковій психологічній практиці і на початковому етапі розвитку наукової психології.

Ключові слова: музичний тембр, психоаналіз, сексуальна і архетипова символика інструментів, павловська психофізіологічна школа, система умовно-рефлекторних зв'язків, динамічний стереотип.

The article presents a musical tone as a component in optimizing the impact of music on mental and physiological condition of the person, considered the main form of application and types of influence. Dan retrospective review of the bases, the forms and

methods of its application in the pre-scientific psychological practice, in the era of antiquity and the Middle Ages. Identify and analyze two basic approaches to the use of musical tone at the initial stage of the development of scientific psychology – psychoanalysis and reflexology, disclosed their views on the meaning and function of musical instruments, are the main methods of using their voice in the therapeutic process.

Key words: *musical timbre, scale polychromatic and monochromatic musical timbre, psychoanalysis, sexy and archetypal symbolism of instruments, psychophysiological school of I. Pavlov, the system conditioned reflex connections, dynamic stereotype.*

Актуальность темы исследования. Развитие искусства управляемо латентной задачей целенаправленного, возможно более эффективного воздействия на человека. На протяжении веков творцы, используя свойства материального носителя конкретного вида искусства, создали обширнейший тезаурус форм его влияния, в рамках классической эстетики развивающего и целительного, на душу и тело реципиентов. Музыка в этом ряду заняла место транслятора вербальных непонятных воздействий, адресованных прежде всего эмоциональной (непознавательной) сфере сознания человека, в настоящую перенасыщенную информацией эпоху носящих, таким образом, охранительный и компенсационный характер. Концентрацией смысла в современной музыке является ее тембровая сторона, что, корреспондируя к архаическим формам ее восприятия, открывает специфическую сенситивность нынешнего слушателя. Поэтому будет логичным, если музыкальные психологи в качестве фактора оптимизирующего воздействия на реципиентов будут широко применять в настоящее время тембромзыкальные средства. Эта область психологиче-

ской практики ныне ограничивается спонтанными эпизодическими находками, описанными в исследованиях психологов Дж. Алвин, И. В. Волженцевой, Г. Деккер-Фойгт, К. К. Мукашевой, Г. И. Побережной. Однако суммирующее видение возможных методов и средств тембромзыкального воздействия на слушателя, уже накопленных на протяжении веков, упоминаемых в трудах Аль-Фараби, Боэция, Бхараты, Гомера, Конфуция, Маймониды, Амвросия Медиоланского, Мэнцзы и других, могло бы дать мощный толчок развитию данной практики. Поэтому целью данной статьи является освещение исторического становления опыта применения музыкального тембра в прикладной психологии, с показом оснований, форм и приемов его использования в разные исторические периоды.

Изложение основного материала. Музыкальный тембр – окраска, которой различаются звуки равной высоты, громкости и длительности, но исполненные на разных инструментах или на одном инструменте разными способами [6, с. 541]. Согласно данному определению, качество тембра напрямую зависит от звучащего инструмента. Поэтому традиционным

тембровым средством музыкальной выразительности является инструментарика. Этот факт зафиксирован в психологической практике, где факторы тембра и музыкального инструмента отождествлены. В соответствии с делением музыки на сольную и ансамблевую выделяются два вида воздействия тембра – монохроматический (диапазон темброкрасок в звучании одного инструмента) и полихроматический (диапазон темброкрасок совокупности инструментов). Восприятию тембра, отмечает Б. М. Теплов, присуща нерасчлененность [9], направленность на непосредственные сонорные качества звучащего музыкального инструмента; по мнению Д. А. Дувира, оно было первично в онтогенезе [4]. Поэтому многочисленные свидетельства оптимизирующего воздействия тембра инструментов на человека зафиксированы в исторических свидетельствах самого древнего времени.

В эпоху древности обоснованием применения оптимизирующего воздействия музыкального тембра на психическое и физическое состояние человека служило представление мифологического характера о музыкальном инструменте как об орудии, в котором сосредоточены гармонизирующие силы вселенной, действующие через звучание, его индивидуальную звукоокраску. Исполнитель на инструменте считался носителем особого дара – с одной стороны, чувствовать состояние другого человека, с другой – чувствовать «душу» инструмента, и в акте высвобождения этой «души» – мастерском исполнении на нем – преобразовывать «звучащую» силу творчества в силу исцеления, направляя ее на слушателя [8]. Так, в библейские времена пророк и будущий царь Давид игрой на киноре (струнно-щипковом инструменте) делал состояние Са-

ула «отраднее и лучше» [2]. Основным приемом музыкально-тембрового воздействия было слушание инструментальной музыки. В Древней Греции была осознана и «активная» форма применения музыкального инструмента: играющий в его тембре кристаллизует «схему» своего состояния, желаний, действий. В мифе об Аполлоне и Марсии, состязавшихся в игре на музыкальных инструментах, кифара отразила просветленность, уравновешенность Аполлона, флейта – необузданность Марсия. Примечательна деталь: сама шкура (тело) проигравшего Марсия, подвешенная в пещере, при порывах ветра издавала темброкраски – флейтовые – звуки. В этом впервые проведена важная параллель между тембром инструмента и телом человека. Физическое тело человека уподоблялось корпусу инструмента [1]; наряду с этосом гармонии греки выделяли и этос музыкальных инструментов [5]. Была осознана и способность разных инструментов избирательно воздействовать на разные системы организма и психики слушателя. Вокальное и инструментальное звучание воспринималось как адресованное разным сферам психики: пение – мышлению, звучание музыкальных инструментов – чувствам [2]. До нас дошли античные представления о механизме целительного воздействия музыкального инструмента на человека: корпус музыкального инструмента (кифары) уподоблялся физическому телу, струны – нервам, музыкант – духу. Играя на нервах, дух создает гармонию в физическом теле [1]. Об оздоравливающем воздействии конкретных инструментов писали Гомер, Пифагор, Сенократ.

Так, уже в древности была использована способность тембра музыкального инструмента целительно влиять

на душу и тело человека, обозначены активное и пассивное направления его применения в психологической практике, обнаружены оптимизирующие возможности полихроматической шкалы тембра.

В *Средние века* наряду с все более дифференцированным применением разных инструментов стали использоваться возможности действия тембровой гаммы одного инструмента. В Европе исполнением мелодий на разных струнах лютни, несущих краску определенного регистра, производили конкретное терапевтическое влияние: на первой струне играли при анемии, на четвертой – при гиперфункции крови [7]. В Китае бытовало мнение, что каждый из пяти тонов пентатоники, по-особому высотно окрашенный, в исполнении цинь (род цитры) или сяо (китайской флейты) воздействует на определенный внутренний орган слушателя и на эмоцию, «живущую» в этом органе [2].

Следовательно, в эпоху средневековья в опоре на наивные представления о психофизическом единстве был открыт гармонизирующий потенциал монохроматической шкалы тембра, выявлена возможность комбинаторного применения двух видов его воздействия.

Только на *границе XIX-XX веков*, с возникновением научной психологии, применение музыкальных инструментов в психологической практике обрело систематичность. Ведущими направлениями, разрабатывавшими фактор музыкального инструмента, стали: отечественная психофизиологическая школа и школа психоанализа за рубежом.

Первым направлением прикладной научной психологии, рассмотревшим участие музыкального инструмента в помощи пациенту, явилась

отечественная психофизиологическая школа рефлексологии, основывающаяся на идеях И. П. Павлова. Ее выводы базируются на данных экспериментов, освещают механизм и особенности воздействия тембра музыкального инструмента на сознание и физиологию человека.

Центральный тезис павловской психофизиологической школы относительно использования музыкального инструмента заключается в том, что инструмент рассматривается как определенного рода раздражитель, непосредственно воспринимаемый органами чувств, а его воздействие возможно благодаря системе условно-рефлекторных связей, функционированию динамического стереотипа. При этом тембр инструмента – обертоновый состав звука – анализируется особым психофизиологическим механизмом. Этот подход изложен в труде И. М. Догеля «Влияние музыки на человека и животных» (Казань, 1888). Музыка, утверждает автор, является системой звуковых раздражителей, каждый из которых обладает индивидуальной силой воздействия, а их различные сочетания продуцируют видовые отличия терапевтического воздействия музыки. Экспериментальным путем автор установил оптимизирующее действие музыки на пульс и дыхание человека в зависимости от особенностей мелодии и гармонии, громкости, тембра. Открытия его последователей И. М. Догеля, В. М. Бехтерева и других связаны с использованием схемы «стимул-реакция», и обосновывают психологическое и физиологическое влияние музыкального тембра на человека.

Говоря о психологическом воздействии, тембр музыкального инструмента, согласно позиции данных ученых, адресован и познавательной сфере человека, и сфере эмоций. На-

чинаться использование тембра как фактора оптимизации должно с познания; это обусловит возможность его адекватного восприятия. Психологу-практику следует обратить на тембр особое внимание пациента, рассказать об этом свойстве. Актуальность для сферы мышления тембр инструмента представляет в той мере, в какой инструмент детерминирует культурно-историческую традицию. При этом тембровый слух ориентирован на определенный тип мышления – невербальный. Однако тембр инструмента, по И. М. Догелю, имеет и эмоциональную значимость, заражает ею пациента, вызывая определенные эмоциональные состояния. Основы эмоциональной значимости тембра, как предмет неэмпирический, представители отечественной школы оставили вне поля своего рассмотрения.

Воздействие музыкального инструмента на физиологическое состояние пациента представители павловской школы объясняют уподоблением инструмента телу и организму человека. Эта параллель опирается в первую очередь на фактор движения: самого инструмента во время игры и играющего на нем. Их кинетическая синхрония во время игры ведет к освобождению исполнителя от мышечных зажимов, к стабилизации ритмов органических систем, перенимающих темпоритм производимой инструментом музыки.

Так, представители павловской психофизиологической школы, применяя метод эксперимента, в практике использования музыкального тембра опирались на объективные свойства его воздействия. Они внесли вклад в развитие прежде всего рецептивного подхода к музыке, показав объективную зависимость характера ее воздействия от особенностей средств музыкальной выразительности (в том числе

тембра), обозначив внутреннюю системность музыки как фактора влияния на психику и физиологическое состояние слушателя.

Представителями другой школы – *психоаналитической* – музыкальный инструмент был выдвинут как особый, самостоятельный объект психологической практики, поставленный в центр терапевтического процесса. Получили концептуальное освещение ряд вопросов: о значении музыкального инструмента для пациентов, о его функциях в терапевтическом процессе, о механизмах его действия, обуславливающих оптимизирующий эффект, став обоснованием такой практики. Начало данному подходу положил труд выдающегося музыкального инструментоведа Курта Закса – «Дух и становление музыкальных инструментов» (1929, Берлин). Его идеи в дальнейшем развивали Дж. Алвин, Г. Деккер-Фойгт, Н. Каррер, А. Менегетти, Ю. Трамп, Э. Уорик и др. Основные положения их позиции следующие.

Базовой методологической основой применения терапевтического воздействия музыкального тембра у приверженцев психоанализа явились их представления о значении конкретных инструментов – вопрос, имеющий, по их убеждениям, отношение к актуальному содержанию психики пациента. Эти значения определены в традиционном для психоанализа символическом ключе: в понимании фрейдистов, инструменты представляют собой, исходя из их формы и характера звучания, сексуальные символы, и способны выявить патологические комплексы, живущие в сфере бессознательного человека. Согласно мнению К. Закса, инструменты струнной группы (*archi*), формой напоминая женскую фигуру, звукоизвлечением – ласковое прикосновение,

ассоциируются с женским началом и вызывают сексуальные фантазии. Деревянные духовые инструменты (fiati) фалличны, мужественны; медные духовые (ottoni) с присущими им силой, способностью «вдохнуть жизнь», так же являются мужскими, но редко применяются в лечебных целях. Ударные (percussi), звуку которых присуща сила и могущество – мужские инструменты. Юнгианский психоанализ выдвигает иное значение инструментов: они являются символами архетипов – образов коллективного бессознательного у людей. Так, струнные связаны с архетипом Матери, высокие и среднедиапазонные деревянные духовые – с архетипом Бабочки, Дитяти, Золотого Века, ударные – с архетипом Героя и Трикстера [10]. Психоаналитикам принадлежит также описание музыкального инструмента как образа, совмещающего оба противоположных начала: возбудитель звука символизирует мужское начало, резонатор – женское, сам инструмент (тело) – гармоничная скульптура, эстетический аспект жизни [7]. Выбор пациентом определенного инструмента выявляет его скрытые желания; импровизация – игра с символами, выводя наружу сублимированное содержание его психики.

Особые функции музыкального инструмента в терапевтическом процессе – служить защитой, объектом проекции и переходным объектом. Функция защиты понимается психоаналитиками в прямом смысле – в контакте с инструментом за него можно спрятаться, отгородиться от травмирующих влияний общества. Функция быть объектом проекции состоит в том, что инструмент обладает особым даром – оттягивать на себя травмы психики играющего на нем человека, поддающиеся помощи. «Дар инстру-

мента», отмечает Ф. Клаусермайстер, заключается в его умении служить материалом выражения бессознательных страхов, желаний [приводится по: 3, с. 165]. Здесь возможны два пути – путь звукового самовыражения (сыграть «тему» травмирующей ситуации) и физического (при этом инструменты могут даже быть поломанными). Функция инструмента как переходного объекта заключается в том, что инструмент воспринимается как опора на пути к обретению самостоятельности (наподобие плюшевого мишки для боязливого ребенка). Гармоничные звуки инструмента напоминают о времени благополучия, единения с матерью, но выздоравливающий человек прибегает к ним все реже по мере возрастания чувства уверенности в своих силах.

В психоанализе трактовка музыкального инструмента символична не только в его действии на душу, но и на тело пациента. Частым мотивом психоаналитических эссе является уподобление тела человека музыкальному инструменту и инструмента – телу. Тело уподобляется инструменту на основании способности звучать, и эта соматическая идентификация с инструментом расценивается как гармонизирующий эстетический феномен. Телу присуща внутренняя музыка, понимаемая как интегральное органическое ощущение слаженности его работы. Услышав ее, человек устанавливает обратную связь с внутренними органами и делает их настраиваемыми на «верный тон».

При разработке методов использования тембра представители психоанализа считали непосредственный контакт пациента с музыкальным инструментом основной формой терапевтической работы [3]. Импровизация на музыкальных инструментах,

согласно позиции А. Менегетти, рождается в непосредственном контакте пациента со своим организмом и является звуковым выражением его состояния, в отличии от стандартных музыкальных программ для прослушивания, составленных заранее, внешних по отношению к пациенту. В обращении с инструментом руководством к действию является спонтанность, создающая атмосферу свободы: и в выборе инструмента, и в разнообразных действиях с ним, и в игре на нем – обязательно импровизационной.

Так, последователи школы психоанализа впервые предприняли попытку объяснить характер воздействия тембра конкретных инструментов на психическое состояние человека, наделив их значимостью символического (сексуального, архетипического) порядка. При разработке же приемов использования тембра они открыли эффективность непосредственного взаимодействия пациента с музыкальным инструментом в рамках главенствующего у них активного подхода.

Выводы. Музыкальный тембр, восприятие которого ориентировано

на непосредственные сонорные качества звучания, издавна применялся как фактор оптимизирующего воздействия на душу и тело человека. Его использование в эпоху древности опиралось на представления о связи музыкального инструмента с целительными силами вселенной, связано с применением возможностей полихроматической шкалы тембра. В эпоху средневековья были раскрыты потенциал монохроматической его шкалы и способы комбинаторного применения двух видов его действия. В практике психологии научного периода исследователями павловской психофизиологической школы был выявлен условно-рефлекторный механизм оздоравливающего влияния тембра как объективного акустического раздражителя на человека, а представителями психоанализа впервые объяснен механизм воздействия тембра конкретных инструментов на психику человека (в опоре на символическое их истолкование), и разработаны формы активного целительного взаимодействия пациентов с музыкальным инструментом и его тембром.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Антонова-Турченко О. Г. *Музична психотерапія : посібник – хрестоматія.* / О. Г. Антонова-Турченко, Л. С. Дробот. – К. : ІЗМН, 1997. – 260 с.
2. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета / Библия. – М.: Российское библейское общество, 2007. – 1217 с.
3. Деккер-Фойгт Г. *Введение в музыкотерапию* / Г. Деккер-Фойгт. – СПб.: Питер, 2003. – 208 с.
4. Дувирак Д. А. О сонорных аспектах музыкального восприятия / Д. А. Дувирак // *Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования.* – К. : Музична Україна, 1986. – С. 100–115.
5. Лосев А. Ф. *Античная музыкальная эстетика* / А. Ф. Лосев. – М.: Музыка, 1960. – 356 с.
6. *Музыка: энциклопедия: энциклопедический словарь* / под ред. Г. В. Келдыш. – М. : Большая Рос. Энциклопедия, 2003. – 672 с.

7. Музична терапія: конспект лекцій [для студентів напрямку 6.020204 «Музичне мистецтво»; упор. В. М. Драганчук]. – Луцьк: Вежа, 2007. – 62 с.
8. Мукашева К. К. Применение кобызотерапии в психологической практике [Электронный ресурс] / К. К. Мукашева. – Режим доступа : <http://www.psy.su/psyche/projects/548/>
9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : Просвещение, 1985. – 336 с.
10. Торопова А. В. Проблема бессознательного в музыкальной педагогике. К началу музыкально-психологической антропологии [Электронный ресурс] / А. В. Торопова. Режим доступа: http://www.pereplet.ru/text/toropova_01.html

ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Antonova-Turchenko O. G. Muzichna psihoterapiya : poslbnik – hrestomatIya. / O. G. Antonova-Turchenko, L. S. Drobot. – К. : IZMN, 1997. – 260 s.
2. Bibliya: Knigi Svyaschennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta / Bibliya. – М.: Rossiyskoe bibleyskoe obshchestvo, 2007. – 1217 s.
3. Dekker-Foygt G. Vvedenie v muzyikoterapiyu / G. Dekker-Foygt. – Spb.: Piter, 2003. – 208 s.
4. Duvirak D. A. O sonorniyh aspektah muzyikalnogo vospriyatiya / D. A. Duvirak // Muzyikalnoe vospriyatie kak predmet kompleksnogo issledovaniya. – К. : Muzichna UkraYina, 1986. – S. 100–115.
5. Losev A. F. Antichnaya muzyikalnaya estetika / A. F. Losev. – М.: Muzyika, 1960. – 356 s.
6. Muzyika: entsiklopediya: entsiklopedicheskiy slovar / pod red. G. V. Keldyish. – М. : Bolshaya Ros. Entsiklopediya, 2003. – 672 s.
7. Muzichna terapiya: konspekt lektsiy [dlya studentiv napryamku 6.020204 «Muzichne mistetstvo»; upor. V. M. Draganchuk]. – Lutsk: Vezha, 2007. – 62 s.
8. Mukasheva K. K. Primenenie kobyizoterapii v psihologicheskoy praktike [Elektronnyiy resurs] / K. K. Mukasheva. – Rezhim dostupa : <http://www.psy.su/psyche/projects/548/>
9. Teplov B. M. Psihologiya muzyikalnyih sposobnostey / B. M. Teplov. – М. : Prosveschenie, 1985. – 336 s.
10. Toropova A. V. Problema bessoznatelnogo v muzyikalnoy pedagogike. K nachalam muzyikalno-psihologicheskoy antropologii [Elektronnyiy resurs] / A. V. Toropova. Rezhim dostupa: http://www.pereplet.ru/text/toropova_01.html

ГАРКУША І.В.,

кандидат наук із соціальних
комунікацій, асистент,
Дніпропетровський національний
університет імені Олеся Гончара,
м. Дніпропетровськ, Україна

КАЙКО В.І.,

кандидат психологічних наук,
доцент, Дніпропетровський
національний університет імені
Олеся Гончара,
м. Дніпропетровськ, Україна

ПРИНЦИПИ ТА ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ- ПСИХОЛОГІВ

У статті обґрунтовано принципи та підходи формування риторичної культури фахівців-психологів. В основі підготовки майбутніх фахівців риторичній культурі лежить методика, як сукупність взаємозв'язаних способів та прийомів виконання будь-якої діяльності (виробничої, науково-дослідної, навчально-виховної та ін.). Методологічною основою створення методики формування риторичної культури майбутніх фахівців-психологів виступили системний, діалогічний, особистісно-діяльнісний, особистісно орієнтований, контекстний.

Ключові слова: фахівці, риторична культура, принципи, підходи, уміння, навички

В статье обоснованы принципы и подходы формирования риторической культуры специалистов-психологов. В основе подготовки будущих специалистов риторической культуре лежит метод, как совокупность взаимосвязанных способов и приемов выполнения любой деятельности (производственной, научно-исследовательской, учебно-воспитательной и др.). Методологической основой создания методики формирования риторической культуры будущих специалистов-психологов

выступили системный, диалогический, личностно-деятельностный, личностно ориентированный, контекстный.

Ключевые слова: *специалисты, риторическая культура, принципы, подходы, умения, навыки*

In the article the principles and approaches to the formation of rhetorical culture specialists psychologists. The basis of preparation of future specialists of rhetorical culture a method, as a set of collection of interrelated means and of receptions performing any activity (industrial, scientific-research, teaching and educational, and others). The methodological basis of the creation of methods of forming the rhetorical culture of the future specialists psychologists become systemic, dialogic, personality- practice, personality oriented, context. The purpose and objectives of formation of rhetorical culture of future specialists-psychologists, on the one hand, and the laws of the learning process in higher education stable pedagogical phenomenon, based on the repetition of facts, educational activities and is the theoretical basis of training principles), deriving from the laws of the theory of knowledge, and provide for expression in appropriate conditions of permanent stable relationships and dependencies between the three elements of learning-teaching activities, the activities of teaching and the subject of assimilation (content training), on the other hand, are responsible for such principles (output system, the basic teaching requirements, training facilities, ensures the effectiveness of the educational process)

Key words: *specialists rhetorical culture, principles and approaches, abilities, skills*

В ища професійна освіта залишається найважливішою системою підготовки фахівців. І питання формування професійної підготовки фахівців-психологів, а саме риторичної культури, набуває особливої актуальності, оскільки на сучасному етапі є необхідність формування нового типу особистості. Потрібні творчі, грамотні, освічені фахівці, які володіють знаннями, інформацією та грамотно висловлюють свої професійні думки. Життя потребує фахівців, що володіють високою комунікативною культурою, етикетними нормами поведінки, і система освіти має відповідно реагувати на нагальні суспільні потреби.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що питання методики, підходів і принципів навчання культурі мовлення набуває особливого статусу в підготовці фахівців і досліджувалась з різних точок зору багатьма науковцями. Підґрунтям наукової розвідки є праці Б. Ананьєва, М. Бахтіна, Л. Божович, Л. Виготського, Е. Зеєр, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Сергєєвої та ін.

Метою нашої статті є окреслення низки специфічних принципів та підходів, які стануть запорукою формування риторичної культури майбутніх фахівців-психологів.

В основі підготовки майбутніх фахівців риторичній культурі лежить методика, як сукупність взаємозв'язаних

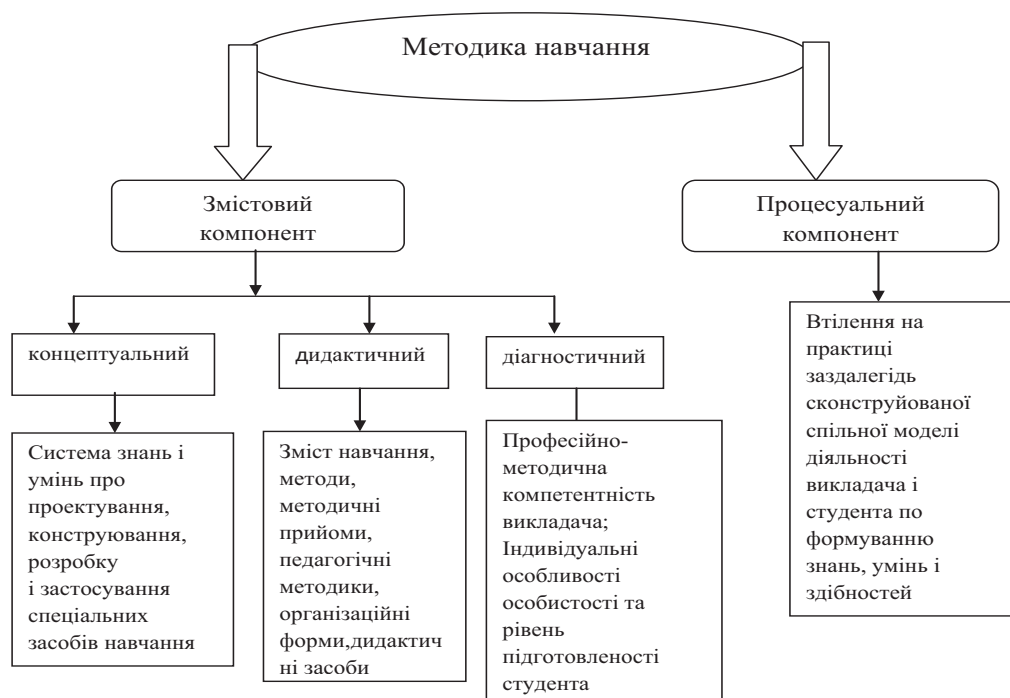


Рис.1. Структура методики навчання

способів та прийомів виконання будь-якої діяльності (виробничої, науково-дослідної, навчально-виховної та ін.). Досліджуючи закономірності навчального процесу, саме методика визначає мету, зміст, методи, організаційні форми вивчення навчальної дисципліни і встановлює нормативні вимоги до діяльності викладача (викладання) і пізнавальної діяльності студентів [10, с.95]. Методика навчання містить рекомендації про порядок і способи викладання дисципліни, має структуру та складається зі змістовного та процесуального компонентів (рис. 1).

Змістовний компонент – це система знань і умінь про проектування, конструювання, розробку та застосування спеціальних засобів навчання, за допомогою яких здійснюється регулювання навчальної та когнітивної діяльності викладача і учнів, спрямованих

на формування знань і вмінь та розвиток студентів.

Процесуальний компонент – це втілення на практиці заздалегідь спроектованої спільної моделі методичної діяльності викладача та пізнавальної діяльності студента з формування ЗУН [12, с. 14-16]. Процесуальний компонент забезпечує створення нових педагогічних технологій, проектування культуросообразності засобів навчання, нестандартних творчих проблем, проектування нових цілей і педагогічних принципів. Нові педагогічні засоби, методи, прийоми дозволяють вибрати альтернативні концепції риторичної культури до підготовки майбутніх фахівців з психології.

Методологічною основою створення методики формування риторичної культури майбутніх фахівців-психологів виступили такі підходи:

- системний. У рамках даного підходу процес формування риторичної культури майбутніх фахівців розглядається як неподільна відкрита система, яка являє собою сукупність взаємопов'язаних елементів, певну єдність, спрямовану на досягнення успіху в діяльності.

На думку В. Сергєєвої, до основних властивостей системи, які необхідно враховувати у створенні моделі формування риторичної культури майбутніх фахівців, належать: цілісність (взаємозумовленість, внутрішня єдність складових компонентів); сумісність (поєднання) або несумісність з іншими системами; стабільність (стійкість зворотного зв'язку); адаптація (пристосування до навколишнього середовища, реакція на нього та його вплив); здатність до самовдосконалення [13];

- діалогічний. Висвітлений в ідеях науковців щодо лінгвістичного, психологічного, психолінгвістичного аспектів вивчення діалогу (Л. Божович [3], Л. Виготський [7], О. Леонтьєв [9] та ін.); ідеях засновника «діалогічної концепції про перевагу діалогу над монологом» М. Бахтін [4]. Саме в діалогічній риторичній комунікації студенти встановлюють цінність та істинність один одного, передбачаючи взаємне збагачення, розкриття особистісних якостей суб'єктів спілкування, дотримання основних принципів ведення діалогу: почуття відповідальності, співчуття, інтеракції та доповнюваності, при збереженні їх індивідуальності;
- особистісно – діяльнісний. В основі цього підходу лежить психологічна теорія діяльності Л. Виготського [7], О. Леонтьєва, Б. Ананьєва, С. Рубінштейна та

ін., згідно з якою саме оволодіння діяльністю (а не предметами, речами) і є істинним збагаченням суб'єкта, розвитком його не лише оперативного-психічних та когнітивних здібностей, але й особистості в цілому. Діяльнісно орієнтований підхід до підготовки майбутніх спеціалістів спирається на уявлення про структуру цілісної діяльності. При цьому увага зосереджується на рівні сформованості в студентів знань, умінь і навичок, а індивідуальний підхід у навчанні виявляється в тому, що кожен студент має можливість просуватися у навчанні в оптимальному для нього темпі, з урахуванням його пізнавальних і професійних здібностей.

Е. Зеєр [8], узагальнивши проблему професійної підготовки за діяльнісно орієнтованою парадигмою, вважає, що для неї характерною є блочно-модульна побудова змісту навчання; його адаптація до індивідуально-професійних особливостей різних груп студентів; програма навчання чітко орієнтована на конкретний вид та рівень діяльності; оцінка результатів навчання поєднує поетапний контроль знань, умінь і навичок та діагностику психічного розвитку студента, а в деяких випадках використовується експертна оцінка рівня підготовки спеціаліста;

- особистісно орієнтований. В основі даного підходу покладено такі ідеї: визнання пріоритету індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом професійного процесу; професійна підготовка має випереджальний характер, який забезпечується формуванням соціально-професійної готовності та розвитком екстрафункціональних якостей

майбутнього спеціаліста; дієвість професійно-навчального процесу визначається організацією навчально-просторового середовища; особистісно орієнтована професійна підготовка спрямована на максимальне використання індивідуального досвіду студентів. Ураховували думку Е. Зеєра, що «особистісно орієнтоване навчання не ставить своєю метою формування особистості із заздатегідь визначеними якостями, рівнем підготовки, а лише створює умови для повноцінного розвитку потенційної можливості стати особистістю, для реалізації потреб особистості в самовизначенні, самоактуалізації, самоздійсненні» [8, с. 9]. Такий підхід до формування риторичної культури майбутніх фахівців-психологів зумовлює необхідність побудови процесу навчання не як організацію засвоєння системи знань, а як активну пізнавальну діяльність, зміну ролі студента з об'єкта на суб'єкт навчання і, відповідно, схеми спілкування, взаємодії викладачів і студентів на суб'єкт – суб'єктну взаємодію. Розглядаючи процес формування риторичної культури майбутніх фахівців-психологів з позиції особистісно-орієнтованого підходу, зазначимо, що об'єктом формування стає особистісний (діалогічний) досвід, який з'являється у результаті індивідуально-суб'єктного переживання змісту предмета, який досліджується;

- контекстний. Передбачає організацію навчання, у якому моделюється предметний та соціальний зміст професійної праці (А. Вербицький) [5]. За даного

підходу формування риторичної культури майбутніх фахівців-психологів має відбуватися засобами якісно нової навчальної діяльності: реалізація динамічної моделі руху діяльності студентів від навчальної діяльності через квазіпрофесійну та навчально-професійну до професійної діяльності за допомогою семіотичної імітаційної та соціальної навчальних моделей, створення проблемних ситуацій, що дозволяють розкрити зміст освіти у динаміці шляхом створення завдань, які моделюють професійну діяльність, та створюють можливості для інтеграції знань усіх інших дисциплін, необхідних для вирішення цієї ситуації [5].

Мета і завдання формування риторичної культури майбутніх фахівців-психологів, з одного боку, та закономірності процесу навчання у вищій школі (стійкі педагогічні явища, які ґрунтуються на повторюваності фактів, навчальних дій і є теоретичною основою принципів навчання), що впливають із законів теорії пізнання і передбачають вияв у відповідних умовах постійних стійких зв'язків і залежностей між трьома елементами навчання – діяльністю викладання, діяльністю учіння й об'єктом засвоєння (змістом навчання), з іншого боку, зумовлюють такі принципи (система вихідних, основних дидактичних вимог, установок професійного навчання, що забезпечує ефективність освітнього процесу). Принципи (від лат. *principium* – початок, основа) – першооснова, те, що лежить в основі певної теорії, вчення, науки, світогляду тощо [14, с. 681].

Крім загально-педагогічних принципів [6; 11; 15]:

- системності. Передбачає, що складники процесу формуван-

ня риторичної культури майбутніх фахівців перебувають у тісній взаємодії один з одним і з елементами професійної підготовки фахівців-психологів; надає можливість розглядати складні об'єкти у нерозривній єдності, взаємообумовленості і взаємовпливі всіх структурних елементів: цілей, завдань, принципів, методів, форм, організації, механізму функціонування. Цей принцип надає змогу визначити ступінь відповідності один одному всіх компонентів системи, ефективність функціонування тих чи інших її структур. Використання принципу системності надає можливість виявити ієрархічність в об'єкті дослідження як системи. Багатогранність, комплексність, системність істинного знання про досліджуваний об'єкт є необхідним наслідком і відображенням системних взаємовідносин, що властиві самій об'єктивній дійсності. Процес є системоутвірними (встановлення найвіддаленіших зв'язків між компонентами) та структурованими (встановлення найближчих зв'язків між елементами або компонентами);

- науковості. потребує при визначенні конкретних цілей, завдань, змісту і методів вирішення будь-якої проблеми використовувати результати наукових досліджень зі специфіки навчання студентів та науково-педагогічної діяльності викладачів на певному ОКР, створювати моделі досліджуваних об'єктів, педагогічної системи. Цей принцип передбачає застосування методик психолого-педагогічної діагностики досліджуваного процесу; добір

об'єктивних, встановлених наукою знань; використання методів навчання, що за своїм характером наближаються до методів наукового дослідження; скерування на засвоєння наукових знань, втілення міжпредметних зв'язків, підкріплення набутих знань практикою; використання найновіших досягнень у педагогіці, психології. Принцип науковості надає можливість позбавитись суб'єктивізму. Цей принцип орієнтує людину на пошук тенденцій, закономірностей, на визначення найбільш характерних суттєвих параметрів, властивих психолого-педагогічним процесам.

- доступності. Виявляється в організації навчання на оптимальному рівні труднощів із урахуванням рівня розумового розвитку студентів і наявного у них запасу уявлень і понять. Реалізація цього принципу передбачає врахування рівня розвитку індивідуальних, вікових особливостей, дотримання правил: від простого – до складного, від відомого – до невідомого, від близького – до далекого. Сутність доступності полягає в тому, що студенти повинні сприймати і розуміти пояснюваний матеріал. Доступно організувати навчання означає звертатися до найвищої межі можливостей з метою постійного підвищення їх можливостей. Цю межу не можна переступати, оскільки чимало у змісті навчання стане незрозумілим;
- систематичності і послідовності відображає закономірності процесу навчання, пов'язані з необхідністю логічної побудови навчального матеріалу, його

пропорційного розподілу та систематичної подачі. Незалежно від того, яка форма діяльності (аудиторна або позааудиторна) здійснюється, важливим її положенням є проведення систематичних цілеспрямованих занять і вправ. Означає, що дієві знання формуються в результаті глибоко засвоєної системи взаємозалежних понять; система наукових знань створюється в тій послідовності, яка визначається внутрішньою логікою навчального матеріалу і пізнавальних можливостей студентів; систематичність і послідовність підготовки забезпечується послідовним оволодінням знаннями, вміннями і навичками протягом усього періоду навчання у ВНЗ;

- свідомості й активності. Цей принцип є провідним, оскільки визначає головне спрямування пізнавальної діяльності й управління нею. Він впливає з мети і завдань вищої школи, з особливостей процесу навчання, які передбачають осмислений і творчий підхід до опанування знань. Свідомому засвоєнню знань сприяють: роз'яснення мети і завдань навчального предмета, значення його для вирішення життєвих проблем; використання у процесі навчання мислинських операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції); позитивні емоції; мотиви навчання; раціональні прийоми роботи на заняттях; критичний підхід у процесі викладання матеріалу та його засвоєння; належний контроль і самоконтроль. Свідомість у навчанні забезпечується високим рівнем активності студентів. Активізації пізнавальної діяльності

сприяють: позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу; позитивні емоції, викликані навчальною діяльністю; тісний зв'язок навчання з життям, що актуалізує значення наукових знань; єдність інтелектуальної та мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців; взаєморозуміння між викладачем і студентом; використання на практиці засвоєного матеріалу, умінь і навичок; систематичне повторення засвоєних знань; варіантність та диференціація вправ; робота щодо засвоєння важкого матеріалу доступними методами; використання знань для узагальнення інтелектуальних умінь при розв'язанні конкретних завдань; проблемне навчання; диференціювання матеріалу відповідно до навчальних можливостей студентів; використання сучасних технічних засобів навчання; вміння вчителя враховувати психічний стан студентів і стадії їх психічного розвитку. Сутність професійно необхідної освіти становлять самостійно усвідомлені знання, а свідоме засвоєння навчального матеріалу залежить від мотивів учіння, рівня і характеру пізнавальної активності студентів, організації навчально-виховного процесу і керування пізнавальною діяльністю [2];

- гнучкості. Передбачає, що елементи процесу формування риторичної культури студентів ускладнюються, перебудовуються, спрощуються в навчальному процесі залежно від рівня підготовки студентів, професійної компетентності викладачів;
- зв'язку теорії з практикою. Пе-

редбачає, що продуктивність і якість формування риторичної культури майбутніх фахівців перевіряються, підтверджуються і спрямовуються практикою; зміст навчання слід відбирати на основі накопиченого студентами досвіду, аби передбачити його подальший розвиток; навчальний матеріал потрібно організувати таким чином, щоб він сприяв практичному застосуванню набутих теоретичних знань, умінь і навичок у різних видах практичної комунікативної діяльності, де реалізується зв'язок теорії з практикою; інтенсифікація усвідомленості навчання та зацікавленості ним шляхом застосування активних методів навчання, навчальних ігор, ситуацій, моделювання комунікативної діяльності;

увага акцентується на таких спеціальних принципах:

- гуманістичної спрямованості. У психолого-педагогічному аспекті провідну ідею гуманізації освіти визначають як орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на особистість студента, гармонізацію його розвитку [1, С. 134-157], що дає підстави для ототожнення гуманістично орієнтованої освіти з особистісно орієнтованою. Повага до студента знаходить вияв у повазі та вимогливості викладача, у співчутті, емпатійному ставленні, опорі на позитивне, в організації ситуації успіху, що передбачає: виявлення позитивних якостей, зміцнення почуття гідності, організацію виконання ним конкретних справ, дій; мімічне, вербальне, дієве підкріплення позитивного;
- інтерактивності. «Інтерактив»,

походить від англійського *inter* - взаємний і *act* - діяти. Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Під інтерактивністю перед усім розуміють принцип побудови і функціонування педагогічного, психологічного, комп'ютерного спілкування в режимі діалогу. Реалізуючи технологічні принципи навчання, інтерактивна педагогічна технологія передбачає й інтерактивність комп'ютерних засобів навчання, і інтерактивність організації педагогічного процесу, коли базовим концептуальним положенням визначено навчання на основі інтерактивного спілкування. Принцип забезпечує діалогічність, розгляд проблеми з різних сторін, активність самих студентів, їх заохочення до самостійного пошуку необхідної інформації, обміну знаннями, ідеями, формування навичок взаємодії у групі, спрямованість на максимальне використання особистісного діалогічного досвіду;

- зворотного зв'язку. Сутність полягає в обов'язковому висловленні членом чи всіма членами групи думок, ідей чи заперечень щодо поставлених завдань. Саме завдяки активному використанню зворотного зв'язку учасники групи довідуються, як сприймаються іншими людьми їхня манера спілкування, стиль мислення, особливості поведінки. Завдяки цьому принципу відбувається корекція мовлення. Принцип сприяє успіху навчання й позитивному ставленню студентів до нього. Систематичне інформування студента про досягнуті ним успіхи дає значний мотиваційний ефект, спо-

внює його вірою у власні сили й зміцнює прагнення вчитися. Вимагає від викладача віри в можливість студента, позитивного його сприйняття.

Усі вищенаведені принципи та підходи якості процесу навчання тісно взаємопов'язані. Ігнорування хоча б одного з них негативно відбиватиметься

на його результативності. Таким чином, слід зазначити, що обов'язкове дотримання вищенаведеної системи принципів у ході навчання формування риторичної культури майбутніх фахівців-психологів стане шляхом підвищення рівня їх ефективності мовлення, а значить й шляхом підвищення рівня якості процесу навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: сучасна актуальність і психолого-педагогічні перспективи // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна.* – К.: Видавництво «Віпол», 2000. – С. 134-157
2. Баранов С.П. Принципы обучения./С. П. Баранов – М.: Просвещение, 1981. – с.354
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психол. исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Наука, 1979. – 493с
5. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в новой образовательной парадигме / А.А. Вербицкий // *Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: Формирование современной образовательной среды в условиях реализации нового поколения стандартов среднего профессионального образования.* – Воронеж, 2003. – С. 13-18.
6. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
7. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 504 с.
8. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. – М., 2002. – 44 с. – (Профессиональное образование / Академия профессионального образования. Институт развития профессионального образования; 2002, №8).
9. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
10. Новые педагогические информационные технологии в системе образования / Под. ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2000. – 271 с., с.95.
11. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
12. Степанова-Быкова А.С. Методика профессионального обучения [Электронный ресурс] : курс лекций / А. С. Степанова-Быкова, Т. Г. Дулинец. – Электрон. дан. (4 Мб). – Красноярск: ИПК СФУ, 2009.

13. Сергеева В.П. Управление образовательными системами. Програм.- метод. пособие – М., 2001. – 160 с.
14. Словник інішомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1985. – 968 с., С. 681
15. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003 – 560 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ball G.O. Gumanizatsiya zagalnoyi ta profeslynoyi osviti: suchasna aktualnost I psihologo-pedagogicheskoy perspektivi // Nepererovna profeslyna osvita: problemi, poshuki, perspektivi: Monografiya / Za red. I.A. Zyazyuna. – K.: Vidavnistvo «Vipol», 2000. – S. 134-157
2. Baranov S.P. Printsipy obucheniya./S. P. Baranov – M.: Prosveschenie, 1981. – s .354
3. Bozhovich L.I. Lichnost i ee formirovaniye v detskom vozraste: psihol. issledovanie. – M.: Prosveschenie, 1968. – 464 s.
4. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva / M.M. Bahtin. – M.: Nauka, 1979. – 493s
5. Verbitskiy A.A. Kontekstnoye obucheniye v novoy obrazovatelnoy paradigme / A.A. Verbitskiy // Materialy VII Vserossiyskoy nauchno–prakticheskoy konferentsii: Formirovaniye sovremennoy obrazovatelnoy sredy v usloviyakh realizatsii novogo pokoleniya standartov srednego professionalnogo obrazovaniya. – Voronezh, 2003. – S. 13-18.
6. Volkova N.P. Pedagogika: Poslbnik dlya studentov visshih navchalnih zakladov. – K.: Vidavnichiy tsentr «Akademiya», 2001. – 576 s.
7. Vyigotskiy L.S. Sobr. soch.: V 6–ti t. / L.S. Vyigotskiy. – M.: Pedagogika, 1983. – T.2. – 504 s.
8. Zeer E.F. Lichnostno-orientirovannoye professionalnoye obrazovaniye. – M., 2002. – 44 s. – (Professionalnoye obrazovaniye / Akademiya professionalnogo obrazovaniya. Institut razvitiya professionalnogo obrazovaniya; 2002, №8).
9. Leontev A.A. Pedagogicheskoye obscheniye / A.A. Leontev. – M.: Znanie, 1979. – 47 s.
10. Novyye pedagogicheskiye informatsionnyye tehnologii v sisteme obrazovaniya / Pod. red. E.S.Polat. – M.: Akademiya, 2000. – 271 s., s.95.
11. Pidlasnyy I.P. Praktichna pedagogika abo tri tehnologii. Interaktivniy pldruchnik dlya pedagogov rinkovo yi sistemi osviti – K.: Vidavnichiy DIM «Slovo», 2004. – 616 s.
12. Stepanova-Byikova A.S. Metodika professionalnogo obucheniya [Elektronniy resurs]: kurs lektsiy / A. S. Stepanova-Byikova, T. G. Dulinets. – Elektron. dan. (4 Mb). – Krasnoyarsk: IPK SFU, 2009.
13. Sergeeva V.P. Upravleniye obrazovatelnyimi sistemami. Program.- metod. posobie – M., 2001. – 160 s.
14. Slovník Inshomovnih slov / za red. O. S. Melnichuka. – K. : Golov. red. URE, 1985. – 968 s., S. 681
15. Yagupov V.V. Pedagogika: Navch. poslbnik. – K.: LibId, 2003 – 560 s.

ГУТНИК К.Ю.,
студентка,
Київський національний
лінгвістичний університет,
м. Київ, Україна

ОБРАЗ ПСИХОЛОГА: СОЦІАЛЬНІ СТЕРЕОТИПИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті проаналізовано специфіку формування стереотипного образу психолога та описано створену авторкою діяльнісно-практичну модель досліджуваної професії. Охарактеризовано суспільно сформований стереотипний образ психолога та особливості його впливу на готовність звертатись за професійною психологічною допомогою.

Ключові слова: соціальний стереотип, атитюд, соціальна установка, образ психолога, модель професійної діяльності

В статье проанализирована специфика формирования стереотипного образа психолога и описана созданная автором деятельностно-практическая модель исследуемой профессии. Представлена характеристика общественно сформированного образа психолога и особенности его влияния на готовность прибегать к профессиональной психологической помощи.

Ключевые слова: социальный стереотип, аттитюд, социальная установка, образ психолога, модель профессиональной деятельности

The article contains the analysis of specific ways in which the stereotype of the psychologist is formed. The author creates and describes a model of the profession in question both from active and practical standpoints. The study provides a characterization of the recognized image of the psychologist and the scope of its influence upon people's readiness to seek professional psychological help.

Key words: social stereotype, attitude, social mindset, image of the psychologist, model of a profession

Є приймання образу психолога суспільством завжди було неоднозначним: ставлення до представників цієї професії проявлялось або у абсолютній довірі, або ж у повному знеціненні їх діяльності. У нинішній складний час (воєнні дії на території нашої країни, соціально-економічна криза, численні природні катаклізми, техногенні аварії) безумовно зростає потреба суспільства у професійній психологічній допомозі. Оскільки молодь є найбільш активною рушійною силою у розбудові нашої країни, існує необхідність дослідити ставлення саме молодого покоління до образу психолога, його функцій у суспільстві та допомоги, яку він може надати.

Слід звернутися насамперед до світового досвіду в царині таких досліджень. Американською Психологічною Асоціацією було проведено дослідження (2008 р.), в якому взяли участь 2500 осіб. Згідно отриманих статистичних даних кожен третій із десяти американців (29%) звертався до психолога чи іншого фахівця сфери психологічного здоров'я; молоді люди більш схильні звертатися за психологічною допомогою, ніж ті, кому за 50. Найчастіші причинами звернення (59%) – депресія і тривога [1].

Аналогічне дослідження проведено науковцями Аналітичного центру Ю. Левади. Згідно отриманих даних опитані у вирішенні своїх психологіч-

них проблем покладаються на власні сили, уникаючи звернень за спеціалізованою допомогою. У дослідженні взяли участь 1600 осіб віком від 18 років: 20% опитаних хоча б раз у житті зверталися до психологів-аматорів, до професійного психолога зверталось лише 10% [1].

Такі показники пояснюються збереженням у сучасному суспільстві тенденції до традиційної моральності. Розглядаючи українське суспільство в культурно-історичному контексті, можна простежити тенденцію, що виникла задовго до того, як психологія ствердилась як самостійна наука: це звертання в кризових ситуаціях за допомогою до релігійних установ.

У західноєвропейській культурі на відміну від східноєвропейської міжособистісні відносини розвивались в умовах зростання ролі капіталу, що зумовило формування тенденції до уособлення. Східноєвропейська система міжособистісних зав'язків характеризується близькістю між окремими представниками соціальних груп та великими і малими соціальними групами.

Нині існує стійка тенденція хибного трактування психологічних понять. У суспільстві відсутнє об'єктивне розуміння та навпаки присутнє викривлене сприймання необхідності психологічно-консультативної допомоги. Образ психолога, що формується у свідомості індивіда, різниться

з об'єктивним через значний вплив соціальних чинників. Ґрунтуючись на викладеному вище ми, можемо висунути гіпотезу: *соціальні стереотипи можуть обумовлювати викривлене сприймання образу психолога індивідом та в результаті спричиняти упереджене ставлення до професії психолога.*

Проблему **викривленого сприймання образу** в своїх роботах розглядали: Т. Г. Нікітченко, П. Я. Гальперін, В. Л. Бозаджієв, І. В. Вачков, В. Г. Стасенко, Б. П. Бархаєв, Т. В. Дуткевич, Г. М. Андреєва, М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко, Т. Г. Стефаненко, В. З. Дем'янков, Д. Н. Узнадзе, В. Г. Стасенко, Г. С. Мельник, О. Ю. Семендієва, Н. Н. Ланге, Дж. Роллс, А. Тешфел, О. Клайнберг, Р. О'Хара, М. Шериф, У. Томас, Ф. Знанецький, Г. Спенсер, Г. Олпорт, Р. Лап'єр, Л. Фестінгер, К. Рудестам, Д. Маєрс, У. Ліппман та інші.

В юнацькому віці (за Е. Еріксоном) активно проявляється механізм ідентифікації, створення "Я-образу" в умовах різноманітних соціальних виборів. Цей етап соціалізації є переходом від залежного дитинства до самостійної і відповідальної діяльності дорослого при вирішальній детермінації з боку суспільства [2]. Оскільки в юнацькому віці відбувається найбільш активне формування особистості під впливом оточуючого суспільства, то для вивчення впливу стереотипу як механізму соціальної перцепції, ми вирішили обрати дану вікову групу.

Метою статті є висвітлення *впливу соціальних стереотипів на сприймання образу психолога в юнацькому віці.*

Нами було проведено дослідження на базі перших курсів Київського національного лінгвістичного університету, університету "Україна" та Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут" (за спеціальністю "німецька

мова та переклад", "соціальна робота" та "технічно-прикладна філологія") в якому взяли участь 59 осіб, (27 дівчат та 32 хлопці). В обох групах були також задіяні студенти з особливими фізичними потребами.

Проведення експериментального дослідження спонукало нас вивчити наукове теоретичне підґрунтя обраної теми. В межах аналізу було розглянуто теорію соціальної установки (історичний аспект та загальну характеристику поняття) та її основні засади. Спираючись на проаналізований теоретичний матеріал, ми визначили механізми соціальної установки як основу для формування соціальних стереотипів.

В подальшому ми розглянули історію дослідження поняття "стереотипу", надали загальну характеристику поняття описали напрямки дослідження даної проблеми. На основі аналізу теоретичних джерел щодо загально визначеного образу психолога, ми мали змогу описати вимоги до фахівців цієї галузі, які в свою чергу зводяться лише до рекомендацій та виокремлення соціально-небажаних якостей. Також ми розглянули *модель особистості психолога* та визначили основні якості, характерні для людей цієї професії. Більшість проаналізованих нами описів теоретичної моделі професії психолога ґуртуються на практичних дослідженнях образу психолога в суспільстві.

На етапі емпіричної перевірки гіпотези ми мали змогу перевірити висунуте нами припущення. На основі дослідження за першою з обраних методик (*вступна тематична групова бесіда*) ми намагались з'ясувати, яким є розуміння професії психолога та з'ясували, що опитуваним досить важко надати чітке визначення. Більшість осіб не змогла відокремити поняття "психолог" від "психоаналітик" та

“психіатр”. Також більшість опитаних вказала на те, що так чи інакше професія “психолог” має відтінок негативно-го характеру, адже професіонал розглядається як людина, яка має справу з неадекватними та психічно хворими людьми і звернення до спеціаліста передбачає “навішування” на себе клієнтом ярлика хворої людини. Виходячи з цього, ми виявили неадекватне ставлення до професії “психолог” через брак об’єктивної інформації.

У бесіді проявилась тенденція ідеалізації образу психолога. Більшість опитуваних вказала на те, що у психолога не може бути власних проблем, або вони мають максимально маскуватись. Адже психолог, який не може вирішити власні проблеми, вважається некомпетентним. Особи, які мали досвід звернення до фахівців, зазначили, що у взаємодії важлива не тільки позиція психолога, а й клієнта. Упереджене ставлення може завадити ефективності терапевтичної взаємодії.

Ми встановили, що на формування ставлення до психолога впливає перше враження, що формується завдяки багатьом факторам: зовнішній вигляд, вербальні та невербальні особливості, вік та індивідуальні особливості сприймання самого клієнта. Опитувані відмітили, що довіру викликає той психолог, який має спільні риси або з самим клієнтом, або з особою, що має вагоме значення, авторитетом. Було визначено, що стереотипи, породжені дефіцитом об’єктивної інформації та відсутністю досвіду безпосередньої взаємодії з об’єктом стереотипу, мають досить стійкий характер і призводять до небажання людей звертатися за допомогою до психологів, навіть за загальної потреби.

Провівши бесіду, ми виявили значну розбіжність в думках та позиціях опитуваних як за статевими відміннос-

тями, так і за фактором досвіду звернення до психологів. Незважаючи на розрізненість відповідей, ми змогли виокремити основні тенденції, аби мати змогу визначити спрямованість питань розробленої нами анкети. В анкетуванні взяли участь 56 осіб: 31 юнак та 25 дівчат – відповідно 55% та 45%. Перш за все ми розглянули фактор настрою опитуваних, аби проконтролювати побічний вплив. Згідно отриманих результатів 80% опитуваних мали гарний та піднесений настрій, 7% вказали на поганий настрій або незадовільне самопочуття, 13% не визначились, або мали нейтральний настрій.

Проаналізувавши блок відкритих питань, ми отримали велику кількість якісних відповідей, що дозволило виявити та узагальнити певні тенденції.

На питання стосовно досвіду відвідування психолога, ми отримали такі відповіді: 87% опитуваних не мали досвіду спілкування з психологом, 2% не визначились з відповіддю, а 11% звертались до психолога (з них 33% звертались за психологічною допомогою одноразово, 67% – більше, ніж один раз). Якщо з 87% опитуваних розподіл за статевою ознакою більш рівномірний – 53% юнаків та 47% дівчат не звертались до психолога, то з 11%, які мали досвід взаємодії з психологом, більшість склали юнаки – 83% та лише 17% дівчат.

Щодо особи, яка є найбільш вагомою у вирішенні проблемних питань, опитані висловились таким чином: 49% звертаються до батьків, 29% – до друзів, 2% – до тих, з ким мають романтичні стосунки, 4% – до братів та сестер, 9% намагаються вирішувати власні проблеми самотійно, 2% звертаються переважно до авторитетних фігур, з якими не пов’язані родинними зв’язками, 5% опитаних не змогли визначитись та зауважили, що вибір

людини до якої вони звернуться в першу чергу за допомогою, залежить від самої ситуації. Таким чином, із 100% опитаних ні одна особа не визначила особу психолога як першочергову вагому інстанцію для вирішення нагальних проблем.

Проаналізувавши відповіді на питання стосовно ситуацій, в яких необхідно звертатися за психологічною допомогою, ми отримали такі результати: 19% опитаних вказали, що звертатися до психолога необхідно за наявності проблем особистого характеру, 4% – за наявності критичної необхідності, 12% – при довготривалому депресивному стані, 2% – після сильно травмуючих подій, 5% – у разі, якщо не має більше до кого звернутись, 2% – при нервових зривах, 6% – у разі виникнення проблем при взаємодії з суспільством, 5% – після сильних стресових ситуацій, 6% – якщо людина не може самотійно впоратись з власними проблемами, 6% – при психічних розладах, 2% – для розвитку саморефлексії, 2% – аби мати змогу “виговоритись”, 2% – при наявності стійких страхів, які людина не може подолати самотійно, 2% – у разі виникнення психологічної втоми, 2% – після тяжких втрат, 4% – у стані відчаю, 6% – при наявності довготривалих кризових періодів, 2% – при параноїдальних станах, 2% – лише знаходячись в індивідуалістичних культурах, 2% – у жодному разі, 2% – при пошуку виправдання певним діям, 5% – не визначались з відповіддю.

Особистість психолога опитані уявляють так: 48% зазначили, що більшість психологів – жінки, 29% – переважно чоловіки, 23% зауважили, що стать не є важливим фактором. Присутня незначна диференціація за статевою ознакою у опитаних (з 48% опитаних, які зазначили жіночу стать – 46% юнаків та 54% дівчат; з 29% опи-

таних, що вказали чоловічу стать – 76% юнаків та 24% дівчат).

При визначенні вікової диференціації особистості психолога 2% опитаних вважають, що оптимальний вік психолога – до 20 років, 34% обрали вікову межу від 20 до 35 років, 50% – від 35 до 50 років, 4% – більше 50 років, 10% опитаних стверджують, що вік не є важливим фактором.

Зовнішній вигляд психолога 68% опитаних бажають бачити формальним; 13% – неформальним; 19% не вважають зовнішність важливим фактором. Більшість опитаних вважає, що психолог мусить мати доглянутий та охайний вигляд, в одязі мають переважати неяскаві, пастельні кольори, підкреслили недоцільність прикрас, відмітили необхідність ділового костюма.

Яскравою деталлю зовнішнього вигляду, яку ми виявили, проаналізувавши відповіді, є наявність окулярів. Незначна кількість опитаних, які вказали, що більш вдалим для психолога є довільний стиль одягу, виокремили такі деталі зовнішнього вигляду: яскрава зовнішність, татуювання, наявність бороди, суворий та кремезний вигляд. Описуючи жінку-психолога, опитані назвали привабливу зовнішність, простий одяг зі смаком, зібране волосся, переважно білявого кольору.

Щодо зовнішньо-поведінкових проявів психолога 34% опитаних зазначили, що психолог має володіти стриманою жестикуляцією та заспокійливим помірним голосом, 45% зауважили, що психологу може бути властива активна жестикуляція та сильний гучний переконливий голос, 21% респондентів вважають, що вербальні та невербальні прояви не є достатньо важливими. Більшість опитуваних переконана, що психолог мусить вміло володіти змінами мимічних масок, мати чітке та

грамотне мовлення, легку посмішку, повільну ходу, легко встановлювати зоровий контакт; він не повинен мати дефектів мовлення, застосовувати зайві жести. Основною рисою психолога називають лаконічність.

Визначаючи стиль спілкування психолога, ми отримали такі відповіді: 80% опитаних підкреслили, що психолог має володіти неформальним стилем спілкування, 18% обрали формальний стиль, 2% вказали на те, що психолог має змінювати стилі спілкування залежно від ситуації. Більшість опитаних вважає, що психолог не може мати шкідливих звичок, має бути тактовним, люб'язним, дружнім, має дотримуватись принципу конфіденційності, не насміхатись, бути обережним у висловлюваннях, дотримуватись нейтралітету, бути відданим справі, вміти правильно організувати власне особисте життя, не належати до сект і субкультур. Важливим для опитуваних є вибір місця бесіди з психологом.

На питання, до якого психолога респонденти не звернулись би за допомогою, ми отримали такі відповіді: 4% – до занадто балакучого психолога, який скаржитись клієнту на власні проблеми; 5% – до неохайного; 21% – до некомпетентного, непрофесійного; 5% – до знайомої людини; 4% – зі шкідливими звичками; 9% – до високооплачуваного; 7% – до того, який сам не може вирішити власні проблеми; 5% – до молодого (до 30 років); 1% – до того, який не дотримується принципу конфіденційності; 7% – до того, який тисне та нав'язує власну точку зору; 2% – до жінки; 4% – до самовпевненого чоловіка; 5% – до того, який має негативні відгуки; 5% – до того, який не вміє слухати; 1% – до того, який швидко та поспішно оцінює; 1% – до того, який має психічні розлади; 1% – до того, який має дефекти мовлення;

1% – до того, який розглядає клієнта як об'єкт дослідження; 6% – до невідомого; 6% з відповіддю не визначились.

З приводу ситуацій, в яких опитувані не звернулись би за допомогою до психологів, ми отримали такі відповіді: 11% респондентів дотримуються думки, що до психолога можна звернутись завжди; 25% вказали на те, що можна уникнути звернення до психолога в несерйозних ситуаціях; 10% – в ситуаціях кримінального правопорушення; 8% – якщо проблема носить інтимний характер; 11% – через брак грошей або високу ціну; 4% – при смерті близької людини; 31% з відповіддю не визначились.

Визначаючи факторів впливу на ставлення до психолога, опитані висловилися таким чином: 5% вказали, що вагомим є спосіб життя психолога; 23% – поведінка психолога; 18% – зовнішній вигляд психолога; 9% – відгуки клієнтів; 14% – соціальні стереотипи; 2% – дефіцит інформації; 4% – зовнішня атмосфера; 13% – вік психолога; 12% – перше враження.

За кількістю виявлених стереотипів у опитаних, ми проградуювали рівні враженості *стереотипізації* образу психолога: 41% опитаних мають низький рівень, 38% – середній та 21% – високий.

Аби пов'язати фактор досвіду взаємодії з психологом та рівень стереотипізації образу психолога ми вирішили використати коефіцієнт кореляції Пірсона, адже перевірка вибірки за критерієм Колмогорова-Смірнова показала, що розподіл є "нормальним". Показники досвіду взаємодії з психологом ми розділили за трьома рівнями: відсутній досвід звернення, відвідування хоч один раз та відвідування більше одного разу.

Ми провели кореляційний аналіз та виявили відсутність кореляцій-

ного зв'язку між двома факторами ($r = -0,100$ при рівні значущості $p = 0,465$, $p < 0,05$).

Проаналізувавши показники, отримані за названою вибіркою, ми виявили такі тенденції: юнаки частіше звертаються за допомогою до психолога, аніж дівчата. Ми пояснюємо це у більш гнучкою нервовою системою у жінок, яка дозволяє їм справлятися зі стресовими та кризовими ситуаціями самостійно. Виявлено, що дівчата в більшості звертаються за допомогою до батьків, особливо значимою особою є мати. Юнаки, в свою чергу, надають перевагу друзям, братам та сестрам. Результати також показали, що дівчата більше керуються стереотипами у сприйманні психолога, аніж хлопці. У відповідях неодноразово вказувалось небажання звертатись до психолога чоловічої статі через можливу самовпевненість, зверхність та упередженість. Якщо дівчата в своїй більшості обрали жіночий образ психолога, то думки юнаків розділилися і досить багато з них вказали, що стать не є значимим фактором.

Виявлена тенденція сприймати більш старших психологів (від 35 до 50 років) як більш компетентних. Аналіз результатів показав, що більшість опитаних не схильна звертатися до фахівців, молодших 30 років, пов'язуючи молодий вік з непрофесійністю, некомпетентністю та відсутністю досвіду, що в свою чергу спричинює неефективну взаємодію з клієнтом.

Грунтуючись на проаналізованих та інтерпретованих показниках, ми мали змогу сформувати стереотипний образ психолога – жінка зрілого віку, формального зовнішнього вигляду (діловий костюм, окуляри, біляве зі-

brane волосся), яка користується неформальним стилем спілкування та володіє активним вербальним та невербальними проявами.

У своєму дослідженні ми очікували виявити значимий зв'язок між тим, чи мала особа досвід безпосередньої взаємодії з психологом та кількістю виявлених стереотипів. Ми припускали, що наявність соціального стереотипу буде впливати на бажання людини звертатися до психолога за допомогою і мали на меті довести, що саме соціальні стереотипи спричинюють небажання в юнацькому віці вирішувати власні проблеми за участю психолога. Проте наша гіпотеза не знайшла підтвердження, адже не було виявлено значущого кореляційного зв'язку між двома вищеописаними факторами. Отримані результати пояснюємо тим, що увага була зосереджена на кількісній характеристиці виявлених стереотипів. Ми намагались пов'язати кількість виявлених стереотипів з показником наявності досвіду взаємодії з психологом. Проте, після аналізу отриманих даних вважаємо, що не кількість, а якість стереотипів матиме зв'язок із досвідом взаємодії та впливатиме на бажання звертатися за допомогою до психолога. Побічним фактором нашого дослідження було також самопочуття опитуваних, адже 20% мали невизначений, або поганий настрій та самопочуття.

Результати нашого дослідження особливостей сприймання образу психолога в юнацькому віці можуть бути використанні в подальших напрацюваннях щодо ролі психолога та значимості цієї професії в сучасному українському суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Миколайчик М. І. Порівняльний аналіз суспільних тенденцій у сфері отримання психологічної і парапсихологічної допомоги / М. І. Миколайчик, Ю. Я. Мединська. – Київ: Університет “Україна”, 2011. – 154 с. – (Український науковий журнал “Освіта регіону”). – Режим доступу до ресурсу: <http://social-science.com.ua/article/587>
2. Павелків Р. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 468 с. – Режим доступу до ресурсу: http://pidruchniki.com/1584072037047/psihologiya/vikova_psihologiya

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Mikolajchik M. I. Porivnyal'nij analiz suspil'nih tendencij u sferi otrimannja psihologichnoї i parapsihologichnoї dopomogi / M. I. Mikolajchik, JU. JA. Medins'ka. – Kіiv: Universitet “Ukraїna”, 2011. – 154 s. – (Ukraїns'kij naukovij zhurnal “Osvita regionu”). – Rezhim dostupu do resursu: <http://social-science.com.ua/article/587>
2. Pavelkiv R. V. Vikova psihologiya: pidruch. dlya stud. vishch. navch. zakl. / R. V. Pavelkiv. – K.: Kondor, 2011. – 468 s. – Rezhim dostupu do resursu: http://pidruchniki.com/1584072037047/psihologiya/vikova_psihologiya

ЗАТВОРНИЮК О.М.,
старший викладач, кафедра
практичної психології,
Національний педагогічний
університет ім. М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано різні підходи поняття професійного самовдосконалення майбутніх фахівців та запропоновано авторське визначення. Виявлено протиріччя між вимогами до рівня професійної підготовки майбутнього психолога та рівнем професійного самовдосконалення. Визначено способи та методи сприяння професійному самовдосконаленню майбутнього психолога в процесі навчання у ВНЗ.

Ключові слова. Професійне самовдосконалення, майбутні психологи, професійна підготовка.

В статье проанализированы различные подходы понятия профессионального самосовершенствования будущих специалистов и предложено авторское определение. Определены недостатки и проблемы теоретических и практических разработок высшего образования с точки зрения развития личности психолога-профессионала. Определены способы и методы содействия профессиональному самосовершенствованию будущего психолога в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова. Профессиональное самосовершенствование, будущие психологи, профессиональная подготовка.

The article is analyzed the different approaches to the concept of professional self-development of future professionals and proposed the author's determination. Identified deficiencies and problems of theoretical and practical professional preparation of future psychologist.

© ЗАТВОРНИЮК О.М., 2016

The author defined the methods and techniques of facilitation future professional self-development in education process at the University. The article demonstrates a contradiction between the requirements of professional training of psychologists and improvement of professional level. Results of the study are relevant in the context of pedagogical and psychological ensure of effectiveness professional growth of future psychologists.

Key words: *Future psychologists, professional self-development, future psychologists training, effectiveness of professional growth.*

Зіні проблеми професійного самовдосконалення майбутніх психологів присвячені науковим дослідженням в рамках окремих наук і розглянуто різні аспекти та сформовані різні позиції і концепції. Але професійний та особистісний аспекти професійного самовдосконалення психолога є взаємообумовленим та взаємопов'язаним, який поєднується в єдину проблематику особистісно-професійного становлення особистості.

Особливості професійного самовдосконалення як пролонгованої мети і прогнозованого результату психологічної освіти потребує детального розгляду її сутності, змісту та структури, що забезпечить ефективність його цілеспрямованого формування.

Аналіз дослідження проблеми професійного самовдосконалення (Г. Абрамова, О. Бондаренко, Т. Вайніленко, Ж. Вірна, Ю. Долинська, І. Дубровіна, І. Зязюн, Л. Карамушка, Д. Лєонтєв, С. Максименко, П. М'ясоїд, В. Рибалка, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Л. Сущенко, І. Чемерілова, Н. Чепелева) свідчить про значний інтерес науковців до трактування підходів феномену «професійне самовдосконалення». Зокрема, у своїх дослідженнях Л. Сущенко визначила «професійне самовдосконалення» як внутрішній процес

якісних самозмін, який відбувається за рахунок усвідомлення фахівцем необхідності самовдосконалення, грамотного самоаналізу, власних роздумів і порівнянь своєї діяльності з іншими фахівцями, яких визнано зразковими; мотивованого, цілеспрямованого і добре організованого саморуху до найкращого в собі [8, с.20].

За твердженням І. Чемерілової, професійне самовдосконалення - цілеспрямована, систематична, високоорганізована і творча діяльність, яка міститься в самостійному заглибленні і розширенні професійних знань, розвитку умінь, здібностей і професійно-значущих якостей особистості і має на меті неперервне зростання професійної майстерності та особистісне самовдосконалення [9, с. 37].

Однак Т. Вайніленко визначила, що професійне самовдосконалення - це процес і результат творчого цілеспрямованого самостійного самодетермінованого руху фахівця від Я-реального до Я-ідеального, від Я- потенційного до Я-актуального, що здійснюється у формі професійного самовиховання, самоосвіти і самоактуалізації, забезпечує досягнення педагогом позитивних особистісних змін і є передумовою його успішної творчої самореалізації у професії [1, с. 19-20].

Професійне самовдосконалення психолога визначається нами як процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху до вершин особистісного і професійного розвитку, що досягається завдяки самоосвіті, самовихованню та самоорганізації і забезпечує його творчу самореалізацію в професії.

Професійне самовдосконалення сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С. Максименко, В. Панок), соціальної активності (О.Бондаренко, М. Гуліна, Д. Пенішкевич, В. Сагарда, Д. Струннікова), професійної креативності (С. Марков, В. Моляко), професійної компетентності (І. Зязюн, В. Панок, В. Рибалка, М. Шаплавський), критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (М. Бауер, В. Бондар, М. Іванчук, Л. Карамушка, С. Максименко, Н. Ничкало), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж. Вірна, І. Ішук, О. Киричук, В. Ковальов, Н. Ничкало, В. Рибалка), формування пізнавальної активності (Т. Алексеєнко), розвиток загальної та психологічної культури (В. Рибалка) як підготовку до науково-дослідницької діяльності (П. Горностаї, М. Гуліна, Л. Карамушка, С. Максименко). Але ця проблема наскільки безмежна, що буде завжди відноситися до числа невичерпних тем професійної освіти. На нашу думку, різні взаємодоповнюючі погляди професійне самовдосконалення можуть значно поглибити наші уявлення про сутність цього процесу.

Нині спостерігається існування протиріччя між зростаючими вимогами до рівня професійної підготовки майбутнього психолога та рівнем професійного самовдосконалення. Ці протиріччя знаходять своє логічне продовження у освітньо-навчальних завданнях вищих

педагогічних навчальних закладах та оволодіння фаховими знаннями з урахуванням розвитку готовності до професійного самовдосконалення майбутніх психологів.

Процес професійного самовдосконалення на етапі підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах сьогодні вимагає аналізу стану в сучасній теорії та практиці та з'ясування сутнісного змісту й компонентного складу.

Становлення майбутнього психолога, здатного ефективно реалізовувати свій творчий потенціал, актуалізується з позицій акмеологічного підходу, що постає сукупністю цілей, змістовно-операційних, технологічних складників навчально-виховного процесу, які дозволяють студенту-психологу досягти в подальшому такого професійного рівня, який залежно від накопичення досвіду буде постійно підвищуватися. Створення акмеологічного середовища під час викладання навчальних дисциплін у майбутніх психологів є пріоритетним і актуальним завданням, оскільки спрямовує викладача орієнтуватися на реалії сучасної освіти, інформаційне, методичне, наукове забезпечення необхідне для становлення професіонала, здатного самостійно і творчо мислити, бути відповідальним за результати своєї діяльності.

Студенти з перших днів навчання отримують загальну інформацію про те, як саме можна успішно навчатися у вищій школі. Кожен викладач, починаючи читати свій предмет, пояснює особливості вивчення своєї дисципліни, умови її успішного засвоєння, та як вивчення даного курсу сприяє досягненню вершин у навчальній та професійній діяльності.

Питання професійного самовдосконалення психолога на сучасному етапі розбудови вищої освіти стають

особливо вагомими та висвітлюються в численних авторських курсах, спецкурсах і спецсемінарах з основ самовиховання (О. Кучерявий, С. Єлканов, Л. Рувінський та ін.), самоосвіти (І. Наумченко, Г. Серіков, С. Барановська та ін.), цілепокладання і життєтворення (Т. Тихонова), самовдосконалення (Н. Гаджиева, Н. Нікітіна, Н. Кислинська), особистісного та професійного розвитку (Л. Мітіна, Ю. Лобейко, Н. Бітянова) та ін., що цілеспрямовано допомагають студентам оволодіти ефективними технологіями особистісно-професійного самовдосконалення та орієнтують майбутніх фахівців на неперервне професійне зростання.

Л. Подоляк та В. Юрченко виділяють два основних напрямки професійного самовдосконалення студентів:

- покращення навчальної самостійної роботи, формування готовності до майбутньої професійної діяльності;
- самовдосконалення особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності [5]. Дані напрямки повністю відображають і наше бачення професійного самовдосконалення майбутніх психологів, бо під час навчання у вищому навчальному закладі випускник-психолог не тільки має отримувати певний багаж знань, а із умінь ці знання використовувати, та ще так, щоб досягти при цьому найкращих результатів. Тому проблема розробки і засвоєння алгоритмів продуктивного рішення професійних завдань, шляхів оволодіння майстерністю та професійним самовдосконаленням стає сьогодні особливо актуальною.

Дослідження професійного самовдосконалення майбутніх психологів розгля-

даються з різних аспектів: формування особистісної позиції у процесі освоєння спеціальності психолога (О.Подоланюк, І.Слободянюк, О.Холодева), самопізнання як елемент освіти майбутніх практичних психологів у ВНЗ (В.Михайлова, Т.Скрипченко); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій, робота з інтеракційними методиками (В.Власенко, С.Васьковська, Л.Волинська, П.Горностай, Т.Яценко, В.І.Карікаш, В.Федорчук та ін.), усвідомлення студентами змісту особливостей самоактуалізації особистості майбутніх психологів (Ю. Долинська) та ін., а передумовою професійного самовдосконалення є ставлення самого фахівця до вимог, що пред'явлені. Якщо особистість має індиферентне ставлення до професійної діяльності, то професійний розвиток не відбудеться і тільки при свідомому прийнятті професійних вимог особистість буде відчувати потребу в самовдосконаленні, яка забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх протиріч між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та змодельованим її рівнем (Я-ідеальне професійне).

Професійне самовдосконалення фахівця може відбуватись у двох формах - самоосвіта і самовиховання. На думку О. Прокопової [6, с.26] саме ці складові забезпечують розвиток професійно значущих якостей, професійну самореалізацію вчителя та детермінуються такими особистісними факторами, як мотивація досягнення і професійна самосвідомість.

У своєму дослідженні А.Ліпкіна підкреслює необхідність постійного аналізу і оцінки особистістю власних можливостей, результатів діяльності, своїх особистісних якостей, вчинків і поведінки в цілому, що особливо важливо для майбутніх психологів. Саме

така складна рефлексивна діяльність, тобто постійне переживання й усвідомлення себе, сприяє професійному самовдосконаленню.

Як показує аналіз відомих нам досліджень, побудова моделі особистості психолога – одна з головних проблем при створенні системи професійної підготовки фахівця. Професійна придатність не зводиться лише до рівня академічної підготовки. Зміст підготовки психологів має накладатися на індивідуальні особливості, формувати і розвивати їхні окремі риси, якості. Здатність легко встановлювати контакти з іншими, легкість у спілкуванні, вміння слухати та підтримувати розмову, емоційна сталість, емпатія – ті риси та якості, які мають бути обов'язковою складовою частиною особистості психолога та професійного самовдосконалення у професії.

Як справедливо зазначає Р. Овчарова, в теорії і практиці відсутній еталонний профіль психолога, не об'єктивізовані вимоги до його особистості та діяльності, що викликає труднощі при вивченні процесів особистісного і професійного становлення психолога, а також при розробці конкретних програм із формування особистості професіонала [4].

Все вищезазначене вимагає від викладача постійного вдосконалення навчальної та позанавчальної роботи, орієнтації навчання на предметну сферу галузі праці, комунікацію, надання професійно важливою інформації, напрацювання студентами вмінь та навичок професійного самовдосконалення.

Під час викладання навчальних дисциплін особливу увагу викладач має приділяти розвитку особистісно-ділових і професійно важливих якостей студентів-психологів. До них можна віднести насамперед такі:

- психологічна готовність до професійної діяльності (наявність фахових знань та вмінь);
- вміння здійснювати психологічну діагностику клієнтів, школярів, яка дозволяє з урахуванням типу особистості визначати траєкторію розвитку, спираючись на ціннісні, вольові, мотиваційні та інші характеристики й можливості (задатки, здібності, потреби, спрямованість);
- наявність перцептивних та комунікативних здібностей;
- толерантність, уважність, емпатія;
- техніка та культура мови;
- естетичні вміння (вміння відчувати, переживати);
- володіння технікою само презентації, самоконтроль;
- здатність імпровізувати;
- наявність комунікативної компетентності та інші.

Розвитку цих та інших якостей у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін передбачає конструювання типових та нестандартних ситуацій педагогічної взаємодії, формулювання завдань та проблемних ситуацій, що змушують студентів креативно приймати індивідуальні та групові рішення. Навчально-виховний процес підпорядкований закону моделювання, згідно з яким форми занять, освітні технології, методи мають бути насиченими професійним змістом і моделювати ситуації, максимально наближені до умов, з якими може стикнутися випускник-психолог після закінчення ВУЗу [3].

У процесі професійної підготовки майбутнього психолога з урахуванням вищезазначених методологічних підходів для формування професійного самовдосконалення належать *аудиторні* (традиційні: лекції, семінарські та

практичні заняття) форми навчальної роботи та інтерактивні. Ми вважаємо, що саме інтерактивні форми роботи відіграють важливу роль у процесі професійного самовдосконалення, бо перевагою є те, що майбутні психологи засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння застосування, оцінка), збільшується кількість студентів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Студенти-психологи займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їх інтерес в одержанні професійних знань.

Пропонуємо використовувати такі *інтерактивні методи*, які формуватимуть професійне самовдосконалення у процесі навчання:

- дискусійні зустрічі, круглі столи, конференції;
- щоденники самопізнання та самовдосконалення;
- ділові ігри, рольові ігри, кейс-методи;
- робота в парах, робота в трійках, змінювані трійки;
- тренінги (тренінги самопізнання, тренінги особистісного зростання, тренінги професійного зростання, соціально-психологічні тренінги);
- мозковий штурм, дерево рішень.

Також, щоб ще на етапі навчання майбутньому психологу зорієнтуватися в своїй професії і побудувати траєкторію власного професійного зростання та самовдосконалення, можна запропонувати складання власної персонограми і кар'єрограми [7]. Персонограма є уточненим ранговим списком здібностей конкретного студента, які фігурують у професіограмі фахівця, розставлених за ступенем їх розвиненості. Кар'єрограма розкриває перед студентом можливі варіанти особис-

тісного зростання. Показано, що персонограма і кар'єрограма є одними із основних акмеологічних інструментів, які забезпечують ефективність розвитку професійної компетентності фахівця на етапі його навчання у вищому навчальному закладі [2].

Сучасний стан досліджуваної проблеми показує недоліки теоретичних та практичних розробок для підвищення якості вищої освіти психологів з точки зору розвитку особистості психолога-професіонала (особистісна і професійна ідентичність, професійно важливі якості, мотивація навчання, професійні перспективи та розвиток кар'єри, професійне самовдосконалення та самоосвіта). Одним зі способів сприяння професійного самовдосконалення майбутнього психолога в процесі навчання у ВНЗ, на наш погляд є формування та реалізація системи психологічного супроводу в процесі професійної підготовки, яка повинна бути психологічно грамотна та логічно послідовна, і має характеризуватися пролонгованістю, безперервністю та передбачати природний хід навчання та розвитку та самовдосконалення особистості.

Отже, професійне самовдосконалення є важливим елементом фахового становлення особистості майбутнього психолога, що суттєво впливає на ефективність педагогічного процесу та результати професійної діяльності майбутнього фахівця.

Використання результатів даного дослідження є актуальним у контексті педагогічно-психологічного забезпечення ефективності професійної підготовки до професійного самовдосконалення майбутніх психологів в умовах вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вайніленко Т. В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. - Чернівці : Рута, 2005. - Вип. 278. - С.13-20. - Серія: Педагогіка і психологія, с. 19-20
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. :Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.-38 с
3. Матвієнко О.В., Затворнюк О.М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема //Науковий вісник Херсонського державного університету. 2014. - №1. С.215-220.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Овчарова Р.В. – М.: Педагогика, 1993. – 280 с.
5. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 352
6. Прокопова О.С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / О.Л.Прокопова. - Київ, 2003. -26с.
7. Скок А. Г. Комунікативна толерантність викладача навчального закладу / А. Г. Скок // Режим доступу: <http://eprints.edu.ua/1580/1/07sagvzn.pdf>
8. Сущенко Л.О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук Л.О.Сущенко : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». - Київ, 2009. - 20с.
9. Чемерилова И.А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию: дис. ...канд. пед. Наук / Чемерилова: 13.00.01. - Чебоксары, 1999. - 192с., с. 37

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Vaynilenko T. V. Sutnist ta zmist profesiyno-pedagogichnogo samovdoskonalennya // Naukoviy visnik Chernivetskogo unIversitetu : zbirnik naukovih prats. - ChernIvtsi : Ruta, 2005. - Vip. 278. - S.13-20. - Seriya: Pedagogika i psihologiya, s. 19-20.
2. Zimnyaya I. A. Klyuchevyye kompetentnosti kak rezultatивно-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / I. A. Zimnyaya. – M. :Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004.-38 s/
3. Matvoienko O.V., Zatvornyyuk O.M. Profesiyna pidgotovka maybutnih psihologiv yak psihologo-pedagogichna problema //Naukoviy visnik Hersonskogo derzhavnogo unIversitetu. 2014. - #1. S.215-220.
4. Ovcharova R.V. Spravochnaya kniga shkolnogo psihologa / Ovcharova R.V. – M.: Pedagogika, 1993. – 280 s.
5. Podolyak L. G. Psihologiya vischoi shkoli : pidruchnik / L. G. Podolyak, V. I. Yurchenko. – 2-ge vid. – K. : Karavela, 2008. – 352

6. Prokopova O.S. *Sistema profesiynogo samovdoskonalennya vchitelya himii serednoi shkoli: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya. kand. ped. nauk: spets. 13.00.04. «Teoriya i metodika profesiynoi osviti»* / O.L.Prokopova. - Kuiv, 2003. -26s.
7. Skok A. G. *Komunikationa tolerantnist vkladacha navchalnogo zakladu* / A. G. Skok // *Rezhim dostupu: <http://eprints.edu.ua/1580/1/07sagvznz.pdf>*
8. Suschenko L.O. *Stimulyuvannya profesiynogo samovdoskonalennya vchitellya pochatkovih klasiv u sistemi pislyadiplomnoi osviti: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya. kand. ped. nauk L.O.Suschenko : spets. 13.00.04 «Teoriya i metodika profesiynoi osviti»*. - Kiyv, 2009. - 20s.
9. Chemerilova I.A. *Formirovanie gotovnosti buduschego pedagoga k professionalnomu samosovershenstvovaniyu: dis. ...kand. ped. Nauk / Chemerilova: 13.00.01. - Cheboksaryi, 1999. - 192s., s. 37.*

ІВАНЧИКОВА С.М.,
аспірант, кафедра здоров'я
людини і фізичної реабілітації,
Державний заклад „Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка” ,
м. Старобільськ, Україна

ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ ЦІННОСТІ СТУДЕНТІВ ГРУП ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ЗАСОБАМИ ФІТНЕСУ

У статті приводяться результати впровадження методики формування культури здоров'я студентів засобами фітнесу в позааудиторній роботі вищого навчального закладу. Наведено експериментальні данні щодо динаміки показників інструментальних цінностей студентів груп формування культури здоров'я засобами фітнесу та студентів загальних груп фізичного виховання.

Ключові слова: засоби, здоров'я, інструментальні цінності, культура, методика, система, фітнес.

В статье приводятся результаты внедрения методики формирования культуры здоровья студентов средствами фитнеса во внеаудиторной работе высшего учебного заведения. Приведены экспериментальные данные динамики показателей инструментальных ценностей студентов групп формирования культуры здоровья средствами фитнеса и студентов общих групп физического воспитания.

Ключевые слова: средства, здоровье, инструментальные ценности, культура, методика, система, фитнес.

Today urgent issue creating a culture of health of students in higher education, creating an environment where the future specialist should have appropriate opportunities to obtain general knowledge about innovative technologies of preservation and promotion of health in order to create a culture of health. This theoretical principles called

the question, based on the number of investigations leading industry experts pedagogy and physical education should be seen in the context of a culture of health of students in sports and recreation articles. As results driven implementation techniques creating a culture of health of students in extracurricular fitness facilities the work of higher education. An obtained data on the dynamics of the instrumental values groups of students means creating a culture of health and fitness group students general physical education.

Key words: *equipment, health, instrumental values, culture, method, system, fitness.*

Постановка проблеми та аналіз результатів останніх досліджень. Колись видатний давньогрецький філософ Аристотель зауважив: „Ніщо так не виснажує й не руйнує людський організм, як фізична бездіяльність. Для гармонії душі, краси та здоров'я потрібен розвиток не тільки в галузі науки та мистецтв, але й заняття фізичними вправами на протязі всього життя” [3, 8, 11]. Проблема погіршення здоров'я студентської молоді та усвідомлення необхідності вдосконалення фізичного виховання в вищих навчальних закладах сприяє переосмисленню підготовки майбутніх фахівців – випускників вишу до самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності, від результатів якої залежить їх гармонійний розвиток, підготовка до самостійного життя [4, 5, 10], формування свідомого ставлення до проблеми як власного здоров'я, так і здоров'язбереження соціуму через оволодіння навичками здорового способу життя, організації здоров'язберігаючого дозвілля й активного відпочинку, виховання потреби в систематичних заняттях фізичними вправами, прагненні до самовдосконалення, розвитку моральних і вольових якостей.

У зв'язку з цим, актуальним стає питання формування культури здоров'я студентів вищих навчальних закладів, створення таких умов, де майбутній фахівець мав би відповідні можливості отримання загальних знань про інноваційні технології збереження й зміцнення здоров'я з метою формування культури здоров'я [1, 6, 9]. При цьому теоретичні засади названого питання, спираючись на чисельність досліджень провідних фахівців галузі педагогіки й фізичного виховання слід розглядати в контексті проблеми формування культури здоров'я студентської молоді в фізкультурно-оздоровчій діяльності.

Метою статті є визначення динаміки показників сформованості інструментальних цінностей студентів груп формування культури здоров'я засобами фітнесу та студентів, які відвідували загальну групу фізичного виховання відповідно до навчальних програм вищого навчального закладу. Дослідження проводилися згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри здоров'я людини, фізичної реабілітації, безпеки життєдіяльності, охорони праці та цивільного захисту Державного закладу „Луганський національний університет імені Та-

раса Шевченка” „Методологія, теорія і практика формування культури здоров’я дітей, учнівської молоді та дорослого населення”.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів. Однією з форм фізичного виховання в вищому навчальному закладі є позааудиторна робота, яка передбачає організацію занять за умов дозвілля в позанавчальний час [2, 6, 7]. Вона покликана формувати в студентства дбайливе ставлення до власного здоров’я, комплексно розвиваючи фізичні й психічні якості, сприяти творчому використанню фізкультурно-оздоровчих систем в організації здорового способу життя та як результат – в формуванні культури здоров’я. Зростання ролі позааудиторної роботи є однією з провідних ланок перебудови навчання – виховного процесу в вищій школі, що зумовлює посилення освітньої та методичної спрямованості педагогічного процесу на засвоєння студентами знань, які дозволяють раціонально здійснювати фізкультурно-оздоровчу діяльність з використанням різноманітних засобів фізичної культури, а також повноцінно використовувати вільний час.

Виникнення інноваційних форм фізичної культури пов’язано з інтенсивним розвитком фізкультурно-оздоровчої діяльності, частиною якої є поширення фізкультурно-оздоровчої системи фітнес, яка інтегрувала в себе найрізноманітніші засоби фізкультурно-оздоровчого тренування. Її зміст і сутність як інноваційного способу формування культури здоров’я, визначаються формуванням ціннісних та мотиваційних установок особистості, орієнтованих на здоровий спосіб життя як підґрунтя сучасного соціуму. Спостерігається тенденція до співпраці фітнес-клубів, педагогічних, медичних та соціально-психологіч-

них установ із залученням широкого кола споживачів фітнес-послуг, що якісно віддзеркалює тенденцію змін стилю життя молоді та дорослого населення в бік формування культури здоров’я. Відзначається, що в індустрії фітнесу виникають все нові й нові засоби, які складаються в сучасні фітнес-програми та знаходять своє місце в усіх видах фізкультурної освіти, рекреації та реабілітації.

Передумовою до застосування засобів фітнесу в формуванні культури здоров’я є те, що на сьогоднішній день фізичний, психічний, духовний і соціальний аспекти здоров’я людини сприймаються як єдине ціле, а фізкультурно-оздоровча система фітнесу інтегрувала в себе саме такі засоби, які націлені на фізкультурно-оздоровче тренування не тільки фізичної складової тіла, але й психічної, духовної та соціальної.

В педагогічному експерименті, для визначення динаміки інструментальних цінностей студентів загальних груп фізичного виховання (контрольна група) та студентів груп формування культури здоров’я студентів засобами фітнесу в позааудиторній роботі вищого навчального закладу (експериментальна група) впродовж навчального року було використано методику М. Рокіча.

При визначенні інструментальних цінностей студентів констатується, що ціннісні орієнтації на початку формуючого експерименту в обох групах обстежених мали приблизно рівні значення ($p > 0,05$) та знаходилися на низькому та середньому рівнях. Виключення становили лише ціннісні орієнтації „самоконтроль”, „непримиренність” і „високі запити” ($p < 0,05$). Впродовж навчального року відбулися наступні зміни. В контрольній групі студентів за навчальний рік статистично значу-

ще змінилися такі ціннісні орієнтації як „високі запити”, „життєрадісність”, „відповідальність” і „терпимість” ($p < 0,05$). На початку навчального року їх значення складали 4,00 бали, 3,20 бали, 3,58 бали, 3,10 бали, що відповідає середньому рівневі. Наприкінці навчального року досліджувані значення підвищилися до 7,50 %, 9,38 % і 11,73 % та становили 4,30 балів, 3,50 балів і 4,00 бали. Інші ціннісні орієнтації залишилися приблизно на одному рівні ($p > 0,05$).

В експериментальній групі відбулися статистичну значущі зміни в більшості значень ціннісних орієнтацій, за винятком таких як „старанність”, „чесність”, „чуйність і дбайливість”, які впродовж навчального року залишилися на середньому й високому рівні – 4,19 бали, 5,10 бали і 3,76 бали – на початку формуючого експерименту, 4,30 бали, 5,20 бали і 4,00 бали – наприкінці. Динаміка змін становила 2,63 %, 1,96 % і 6,38 % ($p > 0,05$). Констатується, що в експериментальній групі, яка

Таблиця 1. Відсоткове порівняння інструментальних цінностей студентів контрольної (n=30) та експериментальної (n=30) груп наприкінці формуючого експерименту

Ціннісна орієнтація, балів	Контрольна група, n=30			Експериментальна група, n=30			Різниця, %
	Середнє	Медіана та квартилі (Me (Q1;Q3))	Мода (Mo)	Середнє	Медіана та квартилі (Me (Q1;Q3))	Мода (Mo)	
акуратність	3,59	3,55 (3,50; 3,60)	3,55	4,60	4,50 (3,42; 4,60)	4,43	28,13
високі запити	4,30	4,30 (4,00; 4,50)	4,28	5,50	5,40 (3,50; 5,55)	5,40	27,91
вихованість	4,30	4,20 (4,00; 5,00)	4,20	6,00	5,50 (5,00; 6,00)	5,70	39,53
життєрадісність	3,50	3,52 (3,42; 3,60)	3,48	5,55	5,40 (5,35; 6,00)	5,55	56,34
старанність	4,00	4,10 (4,00; 4,20)	4,10	4,30	4,00 (3,80; 4,50)	4,50	7,50
незалежність	5,02	5,00 (4,95; 5,05)	5,02	6,00	5,20 (4,99; 6,00)	6,00	19,52
непримиренність	3,60	3,55 (3,50; 3,60)	3,60	4,70	4,40 (3,35; 4,80)	4,55	30,56
освіченість	4,20	4,20 (4,10; 4,40)	4,25	4,95	4,55 (3,80; 4,60)	4,70	17,86
відповідальність	4,00	4,01 (4,00; 4,09)	4,02	5,00	4,60 (4,50; 5,50)	5,45	25,00
раціоналізм	4,30	4,35 (4,30; 4,50)	4,30	5,50	5,35 (5,20; 5,50)	5,50	27,91
самоконтроль	2,75	2,70(265; 2,75)	2,75	5,53	5,45 (5,20; 5,70)	5,55	201,09
сміливість у відстоюванні власної думки	2,55	2,50(2,55; 2,70)	2,60	3,50	3,50 (2,50; 4,75)	4,85	37,25
тверда воля	3,00	3,29 (2,29; 3,20)	3,10	4,60	4,80 (4,00; 4,90)	4,65	53,33
терпимість	3,50	3,30 (3,00; 3,60)	3,50	5,50	5,00 (5,00; 5,50)	5,60	57,14
широта поглядів	3,30	3,30 (3,00; 3,60)	3,35	5,17	5,15 (5,00; 5,50)	5,45	56,67
чесність	5,00	5,05 (4,50; 5,20)	5,00	5,20	5,05 (4,59; 5,30)	5,10	4,00
чуйність, дбайливість	3,78	3,70 (3,50; 3,80)	3,80	4,00	3,90 (3,90; 4,00)	3,95	5,82

Таблиця 2. Перевірка достовірності порівняння інструментальних цінностей студентів контрольної (n=30) та експериментальної (n=30) груп наприкінці формуючого експерименту

Ціннісна орієнтація	Групи: контрольна (КГ), експериментальна (ЕГ)	Ранги		Статистики критерія		Асимптотична значимість	
		Середній ранг	Сума рангів	Статистика U Манна-Уїтні	Статистика W Уїлкоксона	Θ	p
акуратність	КГ	45,50	1365,00	25,00	890,00	$0,3 \cdot 10^{-5}$	< 0,05
	ЕГ	44,90	1347,00				
високі запити	КГ	45,28	1358,50	22,50	487,50	$0,7 \cdot 10^{-4}$	< 0,05
	ЕГ	15,72	471,50				
вихованість	КГ	30,17	905,00	198,00	663,00	$0,9 \cdot 10^{-4}$	< 0,05
	ЕГ	30,83	925,00				
життєрадісність	КГ	45,28	1358,50	32,00	465,00	$0,1 \cdot 10^{-9}$	< 0,01
	ЕГ	29,63	889,00				
старанність	КГ	29,67	890,00	625,00	890,00	0,40	> 0,05
	ЕГ	31,33	940,00				
незалежність	КГ	30,17	905,00	32,00	465,00	$0,1 \cdot 10^{-10}$	< 0,05
	ЕГ	30,83	925,00				
непримиренність	КГ	20,93	627,50	58,00	668,00	$0,3 \cdot 10^{-10}$	< 0,01
	ЕГ	40,08	1202,50				
освіченість	КГ	15,72	471,50	162,50	827,50	$0,1 \cdot 10^{-3}$	< 0,05
	ЕГ	45,28	1358,50				
відповідальність	КГ	30,83	925,00	22,50	487,50	$0,2 \cdot 10^{-5}$	< 0,05
	ЕГ	17,70	531,00				
раціоналізм	КГ	44,43	13,33	35,00	500,00	$0,8 \cdot 10^{-10}$	< 0,05
	ЕГ	16,57	497,00				
самоконтроль	КГ	15,50	465,00	98,00	663,00	$0,4 \cdot 10^{-10}$	< 0,01
	ЕГ	45,50	1365,00				
сміливість у відстоюванні власної думки	КГ	16,25	487,50	22,50	487,50	$0,4 \cdot 10^{-10}$	< 0,01
	ЕГ	44,33	1330,00				
тверда воля	КГ	16,67	500,00	198,00	663,00	$0,9 \cdot 10^{-4}$	< 0,01
	ЕГ	15,50	465,00				
терпимість	КГ	45,50	1365,00	162,50	627,50	$0,2 \cdot 10^{-5}$	< 0,01
	ЕГ	20,93	627,50				
широта поглядів	КГ	44,33	1330,00	22,50	487,50	$0,4 \cdot 10^{-10}$	< 0,01
	ЕГ	44,33	1330,00				
чесність	КГ	16,67	500,00	625,00	890,00	0,20	> 0,05
	ЕГ	16,10	483,00				
чуйність, дбайливість	КГ	15,50	465,00	32,00	465,00	$0,8 \cdot 10^{-2}$	> 0,05
	ЕГ	45,50	1365,00				

впродовж навчального року, додатково в умовах позааудиторної роботи тричі на тиждень займалася фізкультурно-оздоровчими заняттями формування культури здоров'я студентів засобами фітнесу, має високий рівень таких ціннісних орієнтацій як „високі

запити”, „вихованість”, „життєрадісність”, „незалежність”, „відповідальність”, „раціоналізм”, „самоконтроль”, „терпимість”, „широта поглядів” та „чесність”, – діапазон змін впродовж навчального року становив від 11,11 % до 98,92 % ($p < 0,01$ і $p < 0,05$) (таблиці 1-2).

Наявність позитивних змін названих ціннісних орієнтацій дозволяє стверджувати, що відбулися якісні зміни й духовного і соціального аспектів здоров'я студентів. Підвищення високого, зменшення середнього та низького рівнів духовного й соціального аспектів здоров'я за показниками ціннісних орієнтацій ми обґрунтовуємо впровадженням розробленої методики фізкультурно-оздоровчих занять у процес формування культури здоров'я студентів в умовах позааудиторної роботи, за допомогою яких студенти експериментальних груп навчилися: створювати індивідуальну фізкультурно-оздоровчу систему в умовах позааудиторної роботи вищого навчального закладу, застосовувати фізичні й ментальні засоби фітнесу з метою самооздоровлення та формування здоров'язберігаючого світогляду; орієнтуватися на здоровий спосіб життя, застосовувати методику самопізнання: самоспостереження, самоаналіз, самокритику та самооцінку; визначати сутність аспектів здоров'я та вести моніторинг індивідуального здоров'я.

В експериментальній групі студенти, які відвідували позааудиторні фізкультурно-оздоровчі заняття формування культури здоров'я засобами

фітнесу, систематично отримували знання та практичні навички щодо підвищення рівня сформованості показників в усіх аспектах здоров'я та як результат – культури здоров'я, змінили своє ставлення до багатьох питань, пов'язаних з власним здоров'ям. Порівнюючи отримані результати, зазначимо, що студенти контрольних груп мають значно нижчу динаміку і рівень сформованості комплексних показників інструментальних цінностей, ніж в експериментальних. Наприкінці формуючого експерименту відбувалися поетапні позитивні зміни, які були обумовлені впровадженням розробленої методики формування культури здоров'я студентів засобами фітнесу в позааудиторну роботу вищого навчального закладу.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Аналізуючи порівняльні дані сформованості інструментальних цінностей студентів вищого навчального закладу, ми можемо стверджувати, що більшість студентів експериментальної групи підвищила свої показники з низького і середнього рівнів на високий, на відміну від студентів контрольної групи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дубовой А.В. Улучшение психологического состояния личности студентов средствами силовых видов спорта / А.В. Дубовой, В.Г. Саенко // ОРАЛДЫН ЫЛЫМ ЖАРШЫСЫ : науч.-теорет. и практ. журнал. Серия № 17 (65) «Педагогические науки. История». – Уральск : ЖШС «Уралнаучкнига», 2013. – С. 114 – 118.
2. Іванчикова С.М. Дослідження психологічних показників студентів вищих навчальних закладів у процесі занять фітнесом / С.М. Іванчикова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) : Зб. наук. праць. – Старобільськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2016. – № 2 (298). – С. 29 – 35.

3. Іванчикова С.М. Вдосконалення показників комплексного прояву культури здоров'я студентської молоді засобами фітнесу / С.М. Іванчикова // Матер. III Всеукр. наук.-практ. конф. мол. вчених і студентів „Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості”, – Чернігів : ЧНПУ, 2016. – С. 103 – 108.
4. Козина Ж.Л. Комплексное применение оздоровительных методик пилатеса и бодифлекса для повышения психофизиологических возможностей студентов / Ж.Л. Козина, А.С. Ильницкая, Н.А. Пащенко, М.В. Коваль // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХОВНОКУ – ХДАДМ.– 2014. – № 3. – С. 23 – 29.
5. Носко М.О. Формування здорового способу життя / М.О. Носко, С.В. Грищенко, Ю.М. Носко. – К. : „МП Леся”, 2013. – 160 с.
6. Саєнко В.Г. Психологічні якості особистості каратистів високої кваліфікації / В.Г. Саєнко // Сучасні технології у сфері фізичного виховання, спорту та валеології / II Міжнар. наук.-практ. інтернет конф. – Х. : Акад. ВВ МВС України, 2008. – С. 99 – 102.
7. Толчева Г.В. Оцінка психофізіологічного стану студенток з досвідом занять хатха-йоогою / Г.В. Толчева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту // науковий журнал. – Харків : ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2011. – № 11. – С. 128 – 131.
8. Школа Е.Н. Исследование динамики показателей психического аспекта здоровья студентов групп внеаудиторных физкультурно-оздоровительных занятий формирования культуры здоровья средствами фитнеса / Е.Н. Школа, С.Н. Иванчикова // Теоретические и прикладные аспекты олимпийского образования, физической культуры и спорта школьников и учащейся молодежи : Сб. науч. ст. – Брест : БрГУ, 2015. – С. 147 – 151.
9. Paweł F. Nowak Poziom zachowań zdrowotnych kieleckich licealistów / Paweł F. Nowak, P. Barcicka // Problemy Higieny i Epidemiologii. – Vol. 96. – № 1, 2015. – P. 157 – 161.
10. Sara Mutikainen. Predictors of increase in physical activity during a 6-month follow-up period among overweight and physically inactive healthy young adults / Sara Mutikainen // The Society of Chinese Scholars on Exercise Physiology and Fitness (SCSEPF). Volume 13, Issue 2, – Hong Kong: Hong Kong Baptist University, 2015. – P. 63 – 71.
11. Tudor Iulian-Doru. Pilates Principles – Psychological Resources for Efficiency Increase of Fitness Programs for Adults / Tudor Iulian-Doru, Grigore Vasilica, Tudor Maria, Burcea Claudia Camelia // Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 84, 9 July 2013. – P. 658 – 662.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Dubovoj A.V. Uluchshenie psihologicheskogo sostoyaniya lichnosti studentov sredstvami silovyh vidov sporta / A.V. Dubovoj, V.G. Saenko // ORALDYN FYLYM ZHARSHYSY : nauch.-teoret. i prakt. zhurnal. Seriya № 17 (65) «Pedagogicheskie nauki. Istoriya». – Ural'sk : ZSHS «Uralnauchkniga», 2013.

- S. 114 – 118.
2. Ivanchikova S.M. Doslidzhennya psihologichnih pokaznikiv studentiv vishchih navchal'nih zakladiv u procesi zanyat' fitnessom / S.M. Ivanchikova // Visnik Lugans'kogo nacional'nogo universitetu imeni Tarasa SHEvchenka (pedagogichni nauki) : Zb. nauk. prac'. – Starobil's'k : Vid-vo DZ „LNU imeni Tarasa SHEvchenka”, 2016. – № 2 (298). – S. 29 – 35.
3. Ivanchikova S.M. Vdoskonalennya pokaznikiv kompleksnogo proyavu kul'turi zdorov'ya students'koï molodi zasobami fitnesu / S.M. Ivanchikova // Mater. III Vseukr. nauk.-prakt. konf. mol. vchenih i studentiv „Pedagogichni tekhnologii formuvannya kul'turi zdorov'ya osobistosti”, – Chernigiv : CHNPU, 2016. – S. 103 – 108.
4. Kozina ZH.L Kompleksnoe primenenie ozdorovitel'nyh metodik pilatesa i bodifleksa dlya povysheniya psihofiziologicheskikh vozmozhnostej studentov / ZH.L. Kozina, A.S. Il'nickaya, N.A. Pashchenko, M.V. Koval' // Pedagogika, psihologiya ta mediko-biologichni problemi fizichnogo vihovannya i sportu. – Harkiv : HOVNOKU – HDADM.– 2014. – № 3. – S. 23 – 29.
5. Nosko M.O. Formuvannya zdorovogo sposobu zhittya / M.O. Nosko, S.V. Grishchenko, YU.M. Nosko. – K. : „MP Lesya”, 2013. – 160 s.
6. Saenko V.G. Psihologichni yakosti osobistosti karatistiv visokoi kvalifikacii / V.G. Saenko // Suchasni tekhnologii u sferi fizichnogo vihovannya, sportu ta valeologii / II Mizhnar. nauk.-prakt. internet konf. – H. : Akad. VV MVS Ukraini, 2008. – S. 99 – 102.
7. Tolcheva G.V. Ocinka psihofiziologichnogo stanu studentok z dosvidom zanyat' hatha-jogoyu / G. V. Tolcheva // Pedagogika, psihologiya ta mediko-biologichni problemi fizichnogo vihovannya i sportu // naukovij zhurnal. – Harkiv : HOVNOKU-HDADM, 2011. – № 11. – S. 128 – 131.
8. Shkola E.N. Issledovanie dinamiki pokazatelej psihicheskogo aspekta zdorov'ya studentov grupp vneauditornyh fizkul'turno-ozdorovitel'nyh zanyatij formirovaniya kul'tury zdorov'ya sredstvami fitnesa / E.N. SHkola, S.N. Ivanchikova // Teoreticheskie i prikladnye aspekty olimpijskogo obrazovaniya, fizicheskoy kul'tury i sporta shkol'nikov i uchashchejsya molodyozhi : Sb. nauch. st. – Brest : BrGU, 2015. – S. 147 – 151.
9. Paweł F. Nowak Poziom zachowań zdrowotnych kieleckich licealistów / Paweł F. Nowak, P. Barcicka // Problemy Higieny i Epidemiologii. – Vol. 96. – № 1, 2015. – P. 157 – 161.
10. Sara Mutikainen. Predictors of increase in physical activity during a 6-month follow-up period among overweight and physically inactive healthy young adults / Sara Mutikainen // The Society of Chinese Scholars on Exercise Physiology and Fitness (SCSEPF). Volume 13, Issue 2, – Hong Kong: Hong Kong Baptist University, 2015. – P. 63 – 71.
11. Tudor Iulian-Doru. Pilates Principles – Psychological Resources for Efficiency Increase of Fitness Programs for Adults / Tudor Iulian-Doru, Grigore Vasilica, Tudor Maria, Burcea Claudia Camelia // Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 84, 9 July 2013. – P. 658 – 662.

ІВАШКЕВИЧ Е.З.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра загальної
психології та психодіагностики,
Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ТА СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

У статті проаналізовано особливості соціального інтелекту людини. Окреслено соціально-психологічні властивості особистості, які великою мірою визначають структуру соціального інтелекту індивіда. Запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту педагога. Зазначено, що соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, міжособистісна взаємодія, соціально-психологічні властивості особистості, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

В статье проанализированы особенности социального интеллекта человека. Определены социально-психологические свойства личности, которые во многом определяют структуру социального интеллекта индивида. Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога. Указано, что социальный интеллект педагога включает три подструктуры: когнитивную, мнемическую и эмпатийную.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, межличностное взаимодействие, социально-психологические свойства личности, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

In the article the peculiarities of social intellect of a person were analyzed. Socio-psychological characteristics of the person, which in a great degree determine the structure of social intellect of the individual were outlined. In the article the author's conception of social intellect of the teacher was proposed. It shows us that social intellect of the teacher includes cognitive, mnemonic and emphatic substructures. It was emphasized that cognitive substructure of social intellect involved a set of fairly stable knowledge, assessment, rules of interpretation of events, human behavior, their relationships, etc. Social intellect is based on the existing system of interpretation on micro-structural and macro-structural levels. The microstructure of cognitive component of social intellect is determined by the features of the latter, namely cognitive evaluation, which determines the competent processing and evaluating the information that the subject perceives, his/her prediction, based on planning and forecasting of interpersonal interactions, communication, providing proper performance of the process of communication. The author of the article underlines that mnemonic component of social intellect of a teacher described the presence of the ability to interpret events, life events, behavior of others and their own as the subject of these events. Mnemonic substructure is based on the personal experience of the subject, where subjective statistics constitute personal interpretive complex. In this article the structure and peculiarities of emphatic component of social intellect of a teacher were described. Emphatic component of social intellect is largely dependent on what shape of the behavior the person chooses as a priority that he/she expects his/her business associated with the complex of interpretative value in relation to the world of the person. Emphatic component of social intellect is also dependent on what the person expects from other subjects of interpersonal interaction, what valuable interpretative complex of relation to the surround world it was formed inside the person, what possibilities the subject has when we tell about the usage of anticipation mechanisms in solving various problems of professional and social life.

Key words: *intellect, social intellect, interpersonal interaction, socio-psychological peculiarities of the person, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect.*

Актуальність проблеми. Слід відразу ж зауважити, що у вітчизняній психології термін «соціальний інтелект» не знайшов досить широкого розповсюдження у наукових дослідженнях, в тому числі, – емпіричного плану, як, ми вважаємо, відбувалося з аналогічних причин, що і в західній психології. Тобто, насамперед, є відсутніми суттєві теоретичні моделі, які антиципують стратегічні перспективи, а також несприйнятливими є історичні колізії, які час від часу залишають на задньому плані науки той чи інший конструкт. Також досить неоднозначною є ситуація з термінологією, що теж свідчить про те, що однозначно структура соціального інтелекту не знайшла свого відображення в науковій царині, потребує теоретичного обґрунтування та емпіричного підтвердження тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В дослідженнях М.К. Акімової, М.О. Амінова, М.І. Бобнєвої, М.М. Кашапова, В.Т. Козлової, В.М. Куніциною, М.В. Молоканова, Г. Олпорта, Р. Торндайка, Н.А. Ференс соціальний інтелект розглядається як здатність, що забезпечує успішність соціальної взаємодії людей в різних сферах діяльності. На думку Г. Олпорта, Р. Торндайка, соціальний інтелект – одна з найбільш вагомих здатностей, що забезпечує здійснення ефективної міжособистісної взаємодії та успішну соціальну адаптацію суб'єктів діалогічної діяль-

ності. Проте структура соціального інтелекту педагога не була предметом спеціальних досліджень. Також не до кінця проаналізованими залишаються питання психологічних механізмів та умов розвитку соціального інтелекту фахівця педагогічної професії.

Отже, зважаючи на актуальність дослідження з даної проблеми, **завданнями** нашої статті є:

1. Проаналізувати особливості соціального інтелекту людини.
2. Окреслити соціально-психологічні властивості особистості, які великою мірою визначають структуру соціального інтелекту індивіда.
3. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога.

Виклад основного матеріалу. Так, під керівництвом О.О.Бодальова [2] виконано численні дослідження в галузі психології пізнання людьми один одного, в ракурсі яких і аналізуються особливості соціального інтелекту людини. Методологічною основою для здійснення цих досліджень були концепції С.Л.Рубінштейна, Б.Г.Ананьєва і В.М.Мясищева, що на перший план висувають проблеми переходу від монологічної (суб'єкт-об'єктної) до діалогічної (суб'єкт-суб'єктної) стратегії аналізу міжособистісного пізнання. В центрі уваги вченого опинилися особливості сприйняття людини людиною, характеристики впливу на ці особливості, вікових та професійних

детермінант міжособистісного спілкування, психологічні механізми експресивно-емоційної поведінки людини, особливості зіставлення самопізнання із пізнанням інших і т.д. В дослідженнях О.О.Бодальова зазначено, що соціальний інтелект індивіда великою мірою пояснюється особливостями пізнання людьми один одного [2, с. 42].

Також О.О.Бодальов наголошує, що питання щодо психологічної природи соціального інтелекту індивіда не є до кінця вивченим, і для його ґрунтовного опрацювання слід переорієнтувати дослідження на загальнопсихологічні та методологічні підходи. Вчений здійснив аналіз мовних портретів суб'єктів залежно від рівня узагальненості складових їхніх суджень. Перша група респондентів фіксувала свою увагу на конкретних поведінкових проявах людини (конкретно-поведінкові відображення), друга – на зовнішньому вигляді людини (конкретно-чуттєві відображення), третя – узагальнювала особливості поведінки людини (узагальнено-поведінкове відображення), четверта – представляла людину в узагальнено-поняттєвій формі (узагальнено-поняттєве відображення). У цілі дослідження не входила оцінка адекватності відображення, але, як було доведено в експериментах, співвідношення виокремлених компонентів відображення є досить різним на кожному віковому етапі, і в процесі розвитку особистості спостерігається зростання рівня узагальненості суджень до узагальнено-поняттєвого рівня. При цьому, вважає О.О.Бодальов, кожне поняття вміщує в свою структуру всю систему поведінки конкретного індивіда, поведінки, яка передбачається його рівнем розвитку соціального інтелекту. Зрозуміти соціальний інтелект іншого – мається на увазі експлікувати цю поведінку у внутрішньому,

інтенційному плані [2, с. 43]. З метою становлення соціального інтелекту особистості, вважає О.О.Бодальов, слід актуалізувати механізм вербалізації. Приймаючи вигляд мовленнєвої форми, пізнавальні дії згодом піддаються змінам за багатьма параметрами і зрештою стають усвідомлюваними, узагальненими, скомпресованими, автоматизованими, несвідомими тощо. У свідомості суб'єкта відображується лише образ або поняття про іншу людину, що свідчить про розвиток соціального інтелекту першого [2, с. 43–44].

У вітчизняних психологічних дослідженнях проблема соціального інтелекту розглядається переважно в аспекті комунікативної компетентності особистості (М.О.Амінов, М.І.Бобнева, Ю.М.Ємельянов, М.В.Молоканов, А.Л.Южанінова). Також в наукових концепціях та теоріях запропоновано структуру і функції соціального інтелекту.

Одним з перших визначення «соціального інтелекту» запропонував Ю.М.Ємельянов. Вчений пов'язує соціальний інтелект особистості з поняттям «соціальна сенситивність» і, таким чином, до змісту соціального інтелекту було включено характеристики, які насправді позначають соціальну сенситивність суб'єкта. Вчений вважав, що за допомогою інсайтного передбачення у людини формуються індивідуальні «евристики», які індивід використовує для власних умовиводів і висновків щодо організації міжособистісної взаємодії. При цьому, зазначає Ю.М.Ємельянов, ці «евристики» є досить надійними і мають чітко виражений прогностичний ефект [3].

У роботі М.І.Бобневої, присвяченій вивченню соціально-психологічних властивостей особистості [1], ми знаходимо згадку про соціальний інтелект як здатність помічати та аналізувати

складні взаємостосунки залежно від спілкування у певній соціальній сфері, а також формулювати певну проблему з урахуванням характеристик загального інтелекту. Три компоненти соціального інтелекту виокремлює А.Л.Южанінова [5, с. 64] розглядає:

1. *Соціально-перцептивні здатності*, які у своїй сукупності створюють цілісне особистісне новоутворення, що фасилітує можливості адекватного відображення людиною індивідуальних особистісних властивостей реципієнта, особливостей плину його психічних процесів і прояви емоційної сфери, а також точність в розумінні характеру взаємостосунків реципієнта з оточуючими. З іншого боку, вважає вчена, слід доповнити психологічний зміст даного феномена здатністю самопізнання (усвідомлення своїх індивідуально-особистісних властивостей, мотивів поведінки та характеру сприйняття себе іншими).

2. *Соціальна уява*, що є здатністю адекватного моделювання індивідуальних і особистісних особливостей людей з урахуванням суто зовнішніх ознак, а також здатність прогнозування характеру поведінки реципієнта в конкретних ситуаціях, точного передбачення особливостей подальшої міжособистісної взаємодії тощо.

3. *Соціальна техніка спілкування*, яка виявляється в здатностях ніби «затвердити» та «схвалити» роль іншого, володіти ситуацією взаємодії і спрямовувати взаємостосунки в потрібний для індивіда напрямок, в багатстві різноманітних технік та засобів спілкування.

Найвищим критерієм прояву соціального інтелекту особистості А.Л.Южанінова визнає «здатність впливати на психічні стани та емоційні прояви інших людей, а також фасилітувати формування психічних влас-

тивостей оточуючих. Як діагностичну процедуру виявлення рівня розвитку соціального інтелекту особистості А.Л.Южанінова пропонує використовувати самозвіти, а також процедури ауто-і соціометрії.

Синонімом до «соціального інтелекту особистості» В.Л.Лабунська [4] вважає «соціально-психологічну спостережливість» індивіда, що визнається науковцем як здатність до кодування та інтерпретації соціальної інформації.

У зарубіжних дослідженнях соціального інтелекту піднімається питання щодо співвідношення логіки та інтуїції в процесі формування першого враження про людину. У ранній теорії атрибуції М.Гайдеггера передбачалося, що суб'єкт сприймає та переробляє інформацію, логічно застосовуючи правила формулювання висновків та умовиводів. Таким чином, вчений зробив висновок, що виважені і контрольовані людиною судження та висловлювання вимагають значних темпоральних зусиль. Хоча в дослідженнях інших вчених зазначається, що досить багато соціальних суджень формулюються автоматично і до кінця не усвідомлюються людиною. Зокрема, в дослідженнях Д.Розенталя вказується, що адекватна оцінка певної людини є можливою за умов пред'явлення його відеозображення тривалістю кілька секунд [цит. за 8, с. 465–473]. Якщо такі досить швидкі судження й детермінують процес сприйняття, то у вербальній та невербальній поведінці суб'єкта представлена досить надійна інформація про дану людину.

Сучасні дослідження, в яких аналізується перше враження, акцентують увагу на моделі соціальних стосунків (social relation model) Д.А.Кенні [6, р. 59–74] та завданнях, які визначають

сутність та зміст міжособистісного сприйняття (Interpersonal Perception Task) [8]. З метою визначення рівня розвитку соціального інтелекту особистості у методиці Дж.Кенії незнайомі між собою респонденти оцінюють один одного, як правило, за такими характеристиками:

1) ступінь консенсусу між респондентами в процесах сприйняття екстраверсії (Extraversion) та свідомості (Conscientiousness);

2) знаходження згоди між психологом та респондентами.

Друга методика для визначення рівня сформованості соціального інтелекту особистості Д.Арчера та Р.М.Акерта вміщує 30 відеосюжетів із презентацією великої кількості реальних життєвих ситуацій, за якими випробувані мають відповісти на питання, які достатньо повно розкривають їх розуміння того, що відбувається. Відеосюжети можуть пред'являтися без звуку, на кожне запитання стосовно певного відео сюжету існує правильна відповідь. Хоча точність відповідей в таких умовах проведення емпіричного дослідження дещо поступалася результатам, отриманим за умов пред'явлення звуку, що свідчить про неоднозначність результатів дослідження.

В парадигмі когнітивної психології вивчення соціального інтелекту відбувалося через співвідношення особистістю вербального та невербального знання. Першорядним є те, що були показані можливості безпосереднього пізнання іншої людини. Головною ознакою невербалізованого знання, продемонстрованого в описаних вище дослідженнях особливостей міжособистісного сприймання, виконаних у вітчизняній і зарубіжній психології, було його активний характер. Проте когнітивна психологія залишила

відкритим питання щодо ефекту, який акцентує словесні інформаційні шари враження в процесі безпосереднього міжособистісного сприйняття інформації. Також в дослідженнях з когнітивної психології не було розглянуто та проаналізовано моделі соціальних репрезентацій, які описують психологічні механізми міжособистісної взаємодії у форматі опанування та переробки соціальної інформації [цит. за 7, с. 195].

Отже, викладений матеріал дає можливість зробити висновок, що можливості психометричного підходу в розкритті взаємозв'язку вербального та невербального знання в галузі дослідження соціального інтелекту ґрунтуються на варіюванні характеристик тестових завдань, що дає досить позитивні результати. Використовуючи методики вимірювання соціального інтелекту, які включають вербальний стимульний матеріал (Д.А.Кенні, Д.К.Кітінг та ін.), виявляються ідентичні результати за соціальним та академічним інтелектом, а під час застосування невербальних і поведінкових завдань діагностика соціального інтелекту як окремого новоутворення особистості має більший успіх (Дж. Гілфорд, О'Саллівен, М.Е.Форд і М.С.Тісак, Р.Стернберг). Таким чином, в психології діагностовано негативну кореляцію між двома аспектами так званого «соціального мислення» – інтуїтивним і словесно-логічним. Проблема вербальних і невербальних тестів соціального інтелекту можна віднести до розряду методологічних. Деякі характеристики тестових завдань дещо підвищують ймовірність співпадіння соціального та загального інтелекту, особливо у випадках, коли випробовувані зіштовхуються з соціальними стимулами, які не зовсім узгоджуються з їхніми очікуваннями,

адже ці стимули є абсолютно новими і високо структурованими.

Спираючись на характеристику проаналізованих соціально-психологічних властивостей особистості, ми запропонували власне структуру соціального інтелекту педагога. Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність

суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним з основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність у особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т.д.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

Мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність в даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очі-

кує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Так, ми передбачаємо, що одним з основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність у індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це – й простір суб'єктивних психо-семантичних шкал, й символіка невербальної поведінки, й нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображають всілякі сторони життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини, тривалості життя, репрезентативності та ін. При цьому статистики, як одиниці соціального інтелекту, за своєю будовою, функціями та генезою досить глибоко відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту, що є інваріантою стосовно різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною, рухомою структурою. Статистики по відношенню до стереотипів є вихідною феноменальною базою їхньої подальшої організації.

Отже, будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихід-

ну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала («справедливий – несправедливий», «емпатійний – не емпатійний», «вірний – невірний» та ін.), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, в подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистики не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Щодо цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін.

На жаль, не всі питання з даної проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і в цілому про правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості, а також щодо особливостей прояву та становлення соціального інтелекту педагога в умовах виконання ним професійної діяльності. Також більш докладно структуру соціального інтелекту педагогів різних сфер професійної діяльності буде проаналізовано в наступних наших публікаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бобнева М.И. Социальное развитие личности [Текст] / Маргарита Исидоровна Бобнева // Соц. психология личности. – М., 1979. – 344 с.
2. Бодалёв А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности / Алексей Александрович Бодалёв. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 135 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Юрий Николаевич Емельянов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 163 с.
4. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения / Вера Александровна Лабунская. – М. : Просвещение, 1989. – 107 с.
5. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности [Текст] / Алла Леонидовна Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов, унив-т, 1984. – С. 63–67.
6. Kenny D.A. The Design and Analysis of Social-Interaction Research [Text] / D.A. Kenny. – Annu. Rev. Psychol. – 1996. – Vol. 47. – P. 59–86.
7. Markus D.K., Lehman S.J. Are there sex differences in interpersonal perception at zero acquaintance? A social relation analysis [Text] / D.K. Markus, S.J. Lehman // Journal of Research in Personality. 2002. – Vol. 36. – P. 190–207.
8. Murphy N.A., Hall J.A., Colvin C.R. Accurate intelligence assessments in social interaction: Mediators and gender effects [Text] / N.A. Murphy, J.A. Hall, C.R. Hall // Journal of Personality. – Vol. 71 : 3, June. – 2003. – P. 465–493.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bobneva M.I. Social'noe razvitie lichnosti [Tekst] / Margarita Isidorovna Bobneva // Soc. psihologija lichnosti. – M., 1979. – 344 s.
2. Bodal'jov A.A. Formirovanie ponjatija o drugom cheloveke kak lichnosti / Aleksej Aleksandrovich Bodal'jov. – L. : Izd-vo LGU, 1970. – 135 s.
3. Emel'janov Ju.N. Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie [Tekst] / Jurij Nikolaevich Emel'janov. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1985. – 163 s.
4. Labunskaja V.A. Psihologija jekspressivnogo povedenija / Vera Aleksandrovna Labunskaja. – M. : Prosveshhenie, 1989. – 107 s.
5. Juzhaninova A.L. K probleme diagnostiki social'nogo intellekta lichnosti [Tekst] / Alla Leonidovna Juzhaninova // Problemy ocenivaniya v psihologii. – Saratov, univ-t, 1984. – S. 63–67.
6. Kenny D.A. The Design and Analysis of Social-Interaction Research [Text] / D.A. Kenny. – Annu. Rev. Psychol. – 1996. – Vol. 47. – P. 59–86.
7. Markus D.K., Lehman S.J. Are there sex differences in interpersonal perception at zero acquaintance? A social relation analysis [Text] / D.K. Markus, S.J. Lehman // Journal of Research in Personality. 2002. – Vol. 36. – P. 190–207.
8. Murphy N.A., Hall J.A., Colvin C.R. Accurate intelligence assessments in social interaction: Mediators and gender effects [Text] / N.A. Murphy, J.A. Hall, C.R. Hall // Journal of Personality. – Vol. 71 : 3, June. – 2003. – P. 465–493.

КАЛЮЖНА Є.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра практичної
психології, Запорізький
національний університет,
м. Запоріжжя, Україна

ФУНКЦІОНАЛЬНА СТРУКТУРА ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено дослідженню психологічної структури тривожності як функціонально-детермінованої властивості особистості. Здійснено спробу концептуалізації структурно-функціональної моделі тривожності, представленої інтегративною сукупністю її функціональних детермінант. На засадах функціонального детермінізму в психології обґрунтовано припущення про те, що стабілізація особистісної тривожності на індивідуальному рівні інтенсивності детермінується та підтримується ступенем самоактивації, необхідної особистості для об'єктивації релевантної її віковим та соціальним потребам мети.

Ключові слова: особистість, тривожність, функціональна структура, функціональна детермінація, гіперфункція, адаптаційна самоактивація.

Статья посвящена исследованию психологической структуры тревожности как функционально-детерминированного свойства личности. Осуществлена попытка концептуализации структурно-функциональной модели личностной тревожности, представленной интегративной совокупностью ее функциональных детерминант. На основе функционального детерминизма в психологии обосновано предположение о том, что стабилизация личностной тревожности на индивидуальном уровне интенсивности детерминируется и поддерживается степенью самоактивации, необходимой личности для объективации релевантной ее возрастным и социальным потребностям цели.

Ключевые слова: личность, тревожность, функциональная структура, функциональная детерминация, гиперфункция, адаптационная самоактивация.

Kaluzhnaya E.N. Functional structure of anxiety of the personality. The article is devoted research of psychological structure of anxiety as functionally-deterministic feature of personality. Attention is focused on the demonstration of the key theoretical and methodological approaches to the study of the psychological mechanisms that are intended to keep the integrity of personality. It is made an attempt to conceptualize the structural and functional model of the personal anxiety presented by the integrative totality of its functional determinants. Operational definition of the personal anxiety as functionally determined formation at the psychological, individually psychological and personal levels of the mental activity that acts as its adaptive self-activation is formulated from the point of view of functional determination in psychology. The projective research that stabilization of the personal anxiety at the individual level of activity is determined and supported by the self-activation that is needed for person to realize his meaningful aim is grounded.

Key words: *personality, anxiety, functional determination, functional structure, the hyper function of anxiety, adaptive self-activation.*

Постановка проблеми. Проблематика тривожності належить до тієї сфери наукового знання, що на сьогодні є достатньо розробленою. Водночас, слід погодитись із тим, що не всі психологічні аспекти феноменології тривожності як важливого фактора психічного розвитку особистості отримали всебічного висвітлення у науковій психології.

Актуальність дослідження психологічних механізмів особистісної тривожності у функціональній площині стає очевидною при зверненні до одного об'єктивного протиріччя, сутність якого полягає в тому, що, з одного боку, психологічне тлумачення будь-якого психічного феномену із необхідністю передбачає дослідження його функціонального аспекту та структурної організації, а з іншого – у межах розробки проблеми тривожності можна констатувати своєрідне зміщення акцентів, яке виявляється у зосередженості дослід-

ницького інтересу на вивченні психологічних механізмів формування тривожності в онтогенезі, тоді як не менш важливого значення становлять психологічні механізми її функціонування. Як результат – наявність широкого масиву психологічних знань про чинники та наслідки тривожності, та недостатність – про її функціональні складові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання феноменології тривожності є одним із найбільш дискусійних як у теоретичному, так і практичному аспектах – сутність явища тривоги складно концептуалізувати, а біосоціальна система, в якій вона виникає – досить складна. Як підкреслюють представники психоаналітичного підходу, «тривога має власну історію розвитку, і починається вона майже від народження дитини» (З. Фрейд, К. Хорні, М. Кляйн, Г. Салліван).

У вітчизняній психології тривожність розглядається як один зі стриж-

невих параметрів індивідуальних розбіжностей, що характеризується тенденцією особистості до переживання стану тривоги у ситуаціях соціальної взаємодії (Л.І. Божович, Г.Ш. Габдреева, Я.М. Омельченко та ін.). Зазвичай, підкреслюється, що тривожність як тенденція демонструє схильність особистості до антиципації загрози фрустрації її найважливіших соціальних потреб (Н.О. Амінов, В.М. Астапов, В.Р. Кисловська, Г.М. Прихожан та ін.).

Залежно від розподілу акцентів дослідження, тривожність аналізується як особистісна диспозиція, обумовлена дією стресового чинника (О. Кондаш, Р. Мартенс, Я. Неверович, Г. Сельє, Ч. Спілбергер, Ю. Ханін, П. Якобсон), наслідок фрустрації соціальних потреб особистості (Н.О. Амінов, В.Р. Кисловська, А.Г. Мікляєва, Г.М. Прихожан), стійкий мотив та стійка форма його реалізації (Л.І. Божович), результат взаємодії особистості з ситуацією та індивідуальних особливостей її інтерпретації (В.М. Астапов, Ю.Я. Кисельов, П.В. Симонов).

Огляд наукових праць з проблеми тривожності дає підстави засвідчити, що її генеза аналізується переважно як «реактивний процес», що спричиняє деструктивний вплив на розвиток особистості (В.М. Астапов, Ж.М. Глозман, О.І. Захаров, М.В. Імедадзе, М.Д. Левітов, О.Г. Мельниченко, Г.М. Прихожан). За правилом, наголошується, що висока особистісна тривожність виступає одним із головних корелятивів невротичних і психосоматичних розладів (В.М. Крайнюк, Л.М. Костіна, Я. Рейковський, О.Т. Соколова).

Разом із тим, слід зауважити, що такий підхід висвітлює лише один аспект проблеми, залишаючи поза увагою можливість вбачати наявність позитивних розвиваючих сил у феномені тривожності. Так, питання про характер

функціональних зв'язків між тривожністю та адаптивністю не є остаточно розв'язаним. Тривожність характеризується і як адаптивна якість особистості (Г.Ш. Габдреева, 2000; Г.Н. Генінг, 1999; Т.В. Землякова, 1996; Н.Г. Колизаєва, 1989; І.В. Пацявічус, 1981; В.Є. Сараєва, 1989; О.Я. Чебикін, 1991) і, як чинник дезадаптивності (Ю.М. Антонян, 1996; Л.І. Дідковська, 2003; І.Г. Кошлань, 2005; Л.В. Помиткіна, 2004; Л.П. Пономаренко, 1998; О.М. Рева, 2005).

Аргументуючи положення «на захист» тривоги, дослідники акцентують увагу на тому, що вона не є причиною дезорганізації особистості, а скоріше є наслідком і проявом цього стану (О.Х. Маурер, 1940). Елемент дезорганізації виникає разом із актом дисоціації, при цьому тривожність стає спробою особистості досягти цілісності та гармонійності. Тому поведінка, що має на меті позбавлення від тривоги, є більшою мірою пристосувальною, аніж інтегративною. На функціональності афективних проявів наголошував і А. Адлер, коли зазначав, що ступінь та напрямок фіксації почуттів індивіда визначаються їх необхідністю для досягнення його життєвої мети.

Метою статті є дослідження та обґрунтування функціональної організації тривожності як стійкої властивості особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. На перший погляд, існування функціонального аспекту будь-яких перетворень у системі внутрішніх характеристик особистості у процесі адаптивної активності є давно встановленим фактом і не потребує додаткового обґрунтування та аргументації (Ф.Б. Березін, 1988; Ф.Ю. Василюк, 1994; К.Є. Ізард, 2000; Т.С. Кириленко, 2004; Л.В. Маришук, 2001; Н.І. Наєнко, 1976; О.П. Саннікова, 2002). Зокрема, В.А. Петровським (1992) докладно обґрунто-

вана вихідна адаптивна спрямованість будь-яких психічних процесів, актів і переживань. Проте, існуючі на сьогодні тлумачення тривожності як властивості особистості, вказують скоріше на її чинники та наслідки, ніж на функціональні складові. Тому ми вважаємо, що феномен особистісної тривожності потребує «концептуальної реабілітації».

На наш погляд, евристично важливим буде проаналізувати «якість» тривожності не в спектрі континууму «норма – патологія» чи «здоров'я – нозологія», а як показник ефективності психологічного функціонування особистості та особливостей її індивідуального розвитку.

Досліджуючи функціональний аспект явища тривожності, ми намагаємось визначити чинники її «субстанційної стійкості» на індивідуально-особистісному рівні. Вбачаючи у кожному прояві тривожності «акцію» і «реакцію» одночасно, ми керуємось необхідністю виявлення саме тих структурних детермінант тривожності, які є носіями її функціонального значення. Це потребує концептуального обґрунтування нового підходу до операціоналізації феномену особистісної тривожності як основи для дослідження її функціональних детермінант.

Розв'язання означеного завдання досягається шляхом якісного осмислення генези тривожності як певної послідовності когнітивних, емоційних та поведінкових перетворень внутрішньої активної системи від актуального стану у напрямку до мети. Якщо визначити функції особистісної тривожності, розглядаючи їх в якості складових її внутрішньої структури, то можна зрозуміти і її функціональний механізм.

На підтвердження функціональної детермінації психічних утворень свідчить сформульована академіком С.Д. Максименком теза про те, що особис-

тість водночас є і *реалізатором* діяльності (як форми прояву її потенцій), і *активізатором* процесу функціонування діяльності, яка трансформується у психічні якості самої особистості. Побудовуючи свою аргументацію, ми засновуємось на тому безперечному доводі, що поряд із реактивною, переважаючою стає активна поведінка, тобто така, що спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами [4].

У зв'язку із цим, першочергового значення в контексті дослідження функціональної структури тривожності набуває вихідне положення діяльнісного підходу, згідно з яким «якісність» та активуючий потенціал психічних утворень, їх можливості в усвідомлюваній регуляції діяльності особистості визначаються (розкриваються й обмежуються) діапазоном та ієрархією її цінностей і потреб (С.Л. Рубінштейн, 2006).

Першим концептуальним поштовхом для аналізу тривожності як активного психічного утворення стала інформаційна теорія емоцій П.В. Симонова (1964), відповідно до якої емоційні стани визначаються якістю й інтенсивністю актуальної для людини потреби та імовірністю її задоволення. Оцінка імовірності здійснюється людиною на підставі накопиченого індивідуального досвіду – через співставлення необхідної для реалізації потреби інформації із тією інформацією, що наявна на дійсний момент. Іншими словами, ступінь емоційної напруженості відбиває міру невизначеності ситуації та функціональної готовності особистості до умов здійснення діяльності.

Крім того, дослідники відстоюють позицію, що психологічна специфіка стану напруженості залежить не стільки від зовнішніх впливів, скільки від особистісного смислу мети діяльності, оцінки актуальної для людини ситуації (Н.І. Наєнко, 1976).

На думку О.О. Конопкіна, незалежно від ступеня складності процесу прийняття мети, емоційне оцінювання відіграє у ньому вирішальну роль: «Саме емоційно прийнята мета є тією вихідною ланкою системи саморегуляції, що визначає надалі весь процес усвідомленого регулювання в його підпорядкованості досягненню потрібного результату. Адже мета діяльності – це те, що завжди «усвідомлюється актуально» [3, с.40].

Другим концептуальним поштовхом для дослідження тривожності як функціонально-детермінованого психічного утворення виступала реверсивна теорія М. Аптера (2004), в межах якої активація розглядається як основний аспект мотивації, як ступінь емоційної та мотиваційної включеності індивіда у діяльність. На відміну від теорії оптимальної активації У. Томпсона і Д. Хебба, в основу якої покладений принцип гомеостазу, реверсивна теорія, керуючись принципом гетеростазу, припускає існування двох альтернативних активаційних систем («пошук – уникання»), в кожній з яких є свій діапазон оптимальності.

Грунтуючись на сформульованому А. Адлером положенні щодо наявності імпліцитної «психологічної мети» в усіх без винятку емоційних станів і переживань, можна із певною часткою імовірності припустити, що метою тривожності як стійкої особистісної властивості є максимальне зближення реального та ідеального «Я».

В контексті адаптаційної активності це означає, що чим важливіша для самооцінки особистості встановлена мета, тим більша її самоактивація, адже досягнення потрібного результату вимагає докладання певних зусиль. Зазначене цілком узгоджується із встановленою закономірністю: чим адекватніший активаційний вплив

функціонального стану на систему регуляції, тим ефективніше буде проявлятися функція енергетичного забезпечення діяльності [1].

Разом із тим, особистісну тривожність не можна вважати незалежним активаційним джерелом: вона є індикатором наявності конфронтаційних відносин між сферою компетенції особистості та системою її пріоритетних цілей. Визнаючи таке співвідношення справедливим, в якості важливої умови психоемоційного благополуччя особистості слід розглядати реалістичність мети: чим масштабніші власні очікування щодо себе, тим більші розбіжності між бажаним і реально досяжним, і тим витратніший отриманий результат. Так, надто віддалена від реальності мета (наприклад, через неузгодженість із можливостями), яка потребує гіперактивації, призводить до «інтоксикації» тривожністю, що являє собою приклад перетворення її позитивного мотиваційного потенціалу на особистісну проблему. Тож є вагомим підстави припускати існування індивідуально-доцільного рівня тривожності особистості, що забезпечує результативність її психічної адаптації.

Доцільність, як категорія співвідносності мети та інтенсивності активації, позначає здатність особистості діяти у відповідності з обставинами та певними пріоритетами, виступаючи в суб'єктивному просторі як сенс діяльності та міра корисності докладених зусиль. Мета завжди співвідноситься із потребою, а потреба – зі ступенем та якістю необхідних для її задоволення витрат. Можна сказати, що таке співвіднесення розкриває «суб'єктивну рентабельність» мети і доцільність її досягнення [2].

Необхідно зазначити, що дослідження особистісних властивостей в контексті «адаптивності – дезадаптивності»

психологічної активності особистості для вітчизняної психології є традиційними. Прийнято вважати, що адаптивною є тривожність помірного (оптимального) рівня. Але можна погодитись із тим, що рівні, на відміну від критеріїв та показників, повноцінного змістовного навантаження не несуть. Помірний рівень не обов'язково є оптимальним і адаптивним з огляду на індивідуальну варіативність психічних проявів. Саме тому ми спробували виокремити показники, що дозволяють охарактеризувати особистісну тривожність в контексті адаптивної активності особистості.

Гіперфункція тривожності свідчить про психологічну надактивацію особистості та гіпертрофовану потребу досягнення. Тобто, надвисокий рівень тривожності демонструє орієнтацію особистості на результат. Відтак, для нівеляції негативних наслідків гіперфункції тривожності та попередження перетворення її мотиваційного потенціалу на особистісну проблему необхідно або активізувати свої потенційні можливості, або скоригувати критерії оцінки самоефективності (наприклад, спростувати значимість нереалістичних цілей, очікувань, прагнень, домагань) [2].

Приймаючи це твердження, слід також погодитись із тим, що стабілізація особистісної тривожності на певному рівні інтенсивності детермінується і підтримується ступенем самоактивації, необхідної особистості для досягнення релевантної її віковим та індивідуальним потребам мети.

Погоджуючись із тим, що визначним фактором адаптивності особистості є пластичність і варіативність її мотиваційної сфери (Ф.Б. Березін, 1988), в якості найбільш репрезентативних характеристик адаптаційної самоактивації особистості можна вважати її *доцільність, спрямованість та результативність*.

Виокремлення саме цих показників обґрунтовано тим, що всі вони є когерентними категорії «мети», цілком узгоджуючись із загальновизнаними психологічними концепціями цільової детермінації психічного, представлені у працях К.О. Абульханової-Славської, Ф.Ю. Василюка, Є.І. Головахи, О.О. Конопкіна, С.Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна, Т.М. Титаренко, Ю.М. Швалба та інших дослідників.

Використання зазначених показників здається досить виправданим з точки зору можливості охарактеризувати за «цільовими» ознаками динаміку адаптаційної активності особистості, не застосовуючи при цьому таких критеріально-варіабельних характеристик, як «норма», «адекватність», «оптимальність» тощо.

Посилаючись на вихідне положення інтегрального підходу до вивчення індивідуальності (В.С. Мерлін, 1996), згідно з яким для розкриття сутності будь-якого психічного феномену необхідно і достатньо встановити найбільш репрезентативні його характеристики, в якості функціональних детермінант особистісної тривожності, що розкривають її функціональний механізм, нами визначені [2]:

- *акцептація мети* (диспозиційна й поведінкова ініціація потреби досягнення) – на психофізіологічному рівні;
- *об'єктивація Я-зусиль* (реалізація внутрішнього наміру) – на індивідуально-психологічному рівні;
- *оцінювання результату* (співставлення зусиль та ефекту) – на особистісному рівні.

Представляючи структуру тривожності як інтегративну сукупність її функціональних детермінант, ми виходили з того, що психологічний механізм тривожності як функціонально-детермінованого утворення розгортається на

психофізіологічному, індивідуально-психологічному та особистісному рівнях психічної активності особистості й реалізується взаємозв'язком його функціональних складових [2].

Отже, особистісна тривожність як психологічний феномен виконує інтегральну функцію адаптаційної самоактивації, *доцільність, цілеспрямованість і результативність* якої виступають якісними показниками ефективності психологічного функціонування особистості та особливостей її індивідуального розвитку.

У контексті наведеної моделі адаптаційна самоактивація тлумачиться як ініційована особистістю внутрішня (диспозиційна) та зовнішня (поведінкова) активація, націлена на повноцінну реалізацію потреби досягнення за мінімальних психологічних та фізичних зусиль (витрат). Перевага пропонованої моделі тривожності та її відмінність від інших моделей полягає у тому, що концептуально вона формалізує простір адаптаційної активності особистості поза континуумом «нормальний – аномальний» розвиток та розкриває свій функціональний механізм.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Засновуючись на визначеній теоретичній позиції, можна сформулювати висновок про те, що стабілізація особистісної тривожності на певному рівні інтенсивності детермінується і підтримується ступенем активізації, необхідним для досягнення релевантної віковим та соціальним потребам особистості мети. Тим самим, підтверджено припущення про те, що особистісна тривожність, як індикатор варіативності індивідуальної перспективи, є функціонально детермінованою, а отже, може бути віднесеною до адаптивних властивостей особистості. Таким чином тезу щодо функціональної детермінації тривожності, принаймні на рівні теоретичного осмислення, можна вважати аргументованою.

На завершення обґрунтування функціональної організації тривожності, слід зазначити, що, як і будь-яке узагальнення, пропонована концептуальна модель не претендує на статус універсальної, оскільки не може охоплювати весь спектр індивідуальної варіативності у проявах загальної тенденції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дикая Л. Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: Дис... докт. психол. наук / Л.Г.Дикая. – М., 2002. – 342 с.
2. Kaluzhnaia E. N. Functional model of anxiety as stable features of personality / Є.М.Калюжна // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України та ДВНЗ «Запорізький національний університет» / За ред. С.Д.Максименко, Н.Ф.Шевченко. – Запоріжжя: ЗНУ, 2015. – № 2 (8). – С. 97-102.
3. Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О.А.Конопкин // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 38-48.
4. Максименко С. Д. Психологія особистості: парадигма життєстворення / С.Д.Максименко // Психологія і суспільство. – К., 2006. – № 4. – С. 8-52.
5. Погорелова Е. И. Тревога как фактор развития личности (на примере преодоления экстремальных ситуаций): Дис... канд. психол. наук / Е.И.Погорелова. – Таганрог, 2002. – 151 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Dikaya L. G. *Psihologiya samoregulyatsii funktsionalnogo sostoyaniya sub'ekta v ekstremalnykh usloviyakh deyatel'nosti*: Dis... dokt. psihol. nauk / L.G.Dikaya. – M., 2002. – 342 s.
2. Kaluzhnaya E. N. *Functional model of anxiety as stable features of personality* / E.M.Kalyuzhna // *Problemi suchasnoyi psihologii*: zbirnik naukovih prats Institutu psihologii Imeni G.S.Kostyuka NAPN Ukrainy ta DVNZ «Zaporizkiy natsionalnyi universitet» / Za red. S.D.Maksimenko, N.F.Shevchenko. – Zaporizhzhya: ZNU, 2015. – # 2 (8). – S. 97-102.
3. Konopkin O. A. *Uchastie emotsiy v osoznannoy regulyatsii tselenapravlennoy aktivnosti cheloveka* / O.A.Konopkin // *Voprosy psihologii*. – 2006. – # 3. – S. 38-48.
4. Maksimenko S. D. *Psihologiya osobistosti: paradigma zhittjestvorennya* / S.D.Maksimenko // *Psihologiya i suspilstvo*. – K., 2006. – # 4. – S. 8-52.
5. Pogorelova E. I. *Trevoga kak faktor razvitiya lichnosti (na primere preodoleniya ekstremalnykh situatsiy)*: Dis... kand. psihol. nauk / E.I.Pogorelova. – Taganrog, 2002. – 151 s.

ЛАПІНА М.Д.,
старший викладач, ДВНЗ
«Приазовський державний
технічний університет»,
аспірант, Класичний приватний
університет, м. Запоріжжя,
м. Маріуполь, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Специфіка соціальної роботи з усіх професійних характеристик фахівця найвищі вимоги пред'являє якостям особистості, тому стаття присвячена генетичному аспекту функціонування особистості професіонала, а саме процесу професіоналізації особистості соціального працівника. Розглядаються поняття професіоналізму, професійної компетентності фахівця. Зазначено, що процес професіоналізації особистості соціального працівника визначається розвитком якостей операційного, мотиваційно-ціннісного та рефлексивного компонентів професійно-особистісної компетентності фахівця.

Ключові слова: соціальна робота, професіоналізація, професіоналізм, професійна компетентність, компоненти особистісно-професійної компетентності.

Специфика социальной работы из всех профессиональных характеристик специалиста наивысшие требования предъявляет личностным качествам, поэтому статья посвящена генетическому аспекту функционирования личности профессионала, а именно процессу профессионализации личности социального работника. Рассматриваются понятия профессионализма, профессиональной компетентности специалиста. Отмечается, что процесс профессионализации личности социального работника определяется развитием качеств операционного, мотивационно-ценностного и

рефлексивного компонентов профессионально-личностной компетентности профессионала.

Ключевые слова: социальная работа, профессионализация, профессионализм, профессиональная компетентность, компоненты личностно-профессиональной компетентности.

Specificity of social work makes high demands on personality's qualities among all the specialist's professional characteristics, so the article deals with the genetic aspect of the functioning of a professional's personality, specifically to the process of professionalization of social worker's personality. It is considered the concepts of professionalism, specialist's professional competence. It is noted that the structure of professional competence of the social worker's personality consists of operational, motivationally-axiological and reflective components. Operational component of personal and professional competence is represented by communicative, informational, extreme, social and legal competence of the social worker. Professional values are the key characteristic of motivational and axiological component of social worker's competence. The reflective component is considered as the capacity to the reflection, orientation to the self-improvement of the personality. Generally, efficiency of formation of the components of personality and professional's competence is an important condition for the success social worker's personal professionalization at the stage of of professional's development.

Key words: social work, professionalization, professionalism, professional competence, components of the personality and professional competence.

 днією з важливих умов розкриття інтелектуального, творчого та духовного потенціалу особистості в умовах сучасного постіндустріального суспільства є набуття якостей професіоналізму. Процес професіоналізації складається із взаємопов'язаних і взаємодіючих предметних та особистісних компонентів, що створюють умови для формування конкурентоздатності та затребуваності фахівця. Наразі сталий соціальний і духовний розвиток суспільства підвищує вагу та значення професіоналізму фахівців саме гуманітарних професій,

так званих «допомагаючих» професій до яких повною мірою належить соціальна робота. Специфіка соціальної роботи з усіх професійних характеристик найвищі вимоги пред'являє якостям особистості фахівця. У багатьох ситуаціях соціальної підтримки саме професійні якості особистості соціального працівника виявляються навіть більш важливими ніж професійні знання, вміння та професійні навички фахівця.

Психологічні аспекти формування професіоналізму фахівців висвітлено в дослідженнях багатьох авторів а

саме В.В. Рибалки, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.Й. Бочелюка, А.Й. Ваврик, Л.М. Мітіної, С.О. Дружилова, Е.Ф. Зеєра, Є.О. Клімова, Н.В. Підбуцької та інших. Особливе місце проблема формування особистісно-професійного зростання професіоналу займає в акмеологічних дослідженнях А.О. Деркача, В.Г.Зазикіна, Н.В. Кузьміної, І.Д. Бега, Х.А. Шапаренко та інших. Наразі психолого-педагогічні аспекти формування професійної компетентності фахівців активно розробляються щодо педагогічної, психологічної, управлінської діяльності, державної служби. Професійна підготовка та професійний розвиток соціальних працівників розглядаються значно менше (Л.Т.Тюття, А.Й. Капська, В.А. Поліщук С.П. Архіпова, Н.М. Бамбурак, О.П. Карпенко). Між іншим досягнення професіоналізму соціального працівника є наслідком його самореалізації під час тривалого процесу професійного становлення, котрому притаманні індивідуальна своєрідність і унікальність умов перебігу, але психологічні механізми й умови професіоналізації особистості соціального працівника залишаються за рамками існуючих досліджень. Тому **метою дослідження** є проаналізувати психологічні особливості та зміст процесу професіоналізації фахівців соціальної роботи.

Основний зміст статті. Дослідники професіоналізму фахівця соціальної роботи переважно концентруються на дослідженні професійних характеристик, вивчаються компоненти його професійної компетентності, але природу і закономірності функціонування особистості професіонала соціальної роботи можливо зрозуміти тільки досліджуючи умови появи і закони розвитку структур, тобто в генетичному аспекті. Згідно з С.Д. Макси-

менком, генетико-історичні методи спрямовані на розуміння основних тенденцій, рушійних сил та механізмів розвитку системи, що вивчається, та її формування. Таким чином, розкрити психологічні механізми формування професійних якостей особистості соціального працівника можна розглядаючи закономірності процесу професіоналізації особистості [8].

У психологічній літературі професіоналізація розглядається як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця і професіонала. А.К. Маркова розуміє професіоналізацію як процес сходження до професіоналізму, зміст професіоналізації залежить від вимог професії до людини і від ступеня активності людини по освоєнню професії. В.А. Бодров визначає професіоналізацію як психологічну категорію, що відображає процес формування специфічних видів трудової активності особистості на основі розвитку і структурування сукупності її професійно орієнтованих характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування і регуляції в конкретних видах трудової діяльності та на етапах професійного шляху [9; 1]. У вітчизняних дослідженнях професіоналізація розглядається як процес протяжний у часі - що починається з моменту вибору професії і припиняється з закінченням активної професійної діяльності. Процес професіоналізації пов'язується зі становленням індивідуального професіоналізму фахівця.

З позицій системного (інтегративного) підходу (С.О. Дружиков, А.К. Маркова, Е.О. Климов) психологічний феномен професіоналізму необхідно розглядати як системне утворення, що характеризує організацію психіки людини-професіонала в цілому. Під професіоналізмом розуміється осо-

блива властивість людей систематично, ефективно і надійно виконувати складну діяльність із заданими показниками якості. У понятті «професіоналізм» відбивається такий ступінь оволодіння людиною психологічної структурою професійної діяльності, що відповідає існуючим в суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам [4]. Акмеологічна концепція професіоналізму підкреслює діалектичну єдність особистісних і діяльнісних компонентів професіоналізму (О.О. Бодальов, Н.В. Кузьміна А.А. Деркач, В.Г. Зазикін), виокремлюючи підсистеми професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності. Загалом, на думку А.А. Деркача, особистісно-професійний розвиток представляється як процес і результат перетворення особистості що включає прогресивні зміни підсистем особистості і діяльності та формування на основі системи регуляції поведінки, діяльності і відносин продуктивної Я-концепції особистості – стійкої усвідомленої системи уявлень професіонала про самого себе [3].

Важливим компонентом досягнення професіоналізму та професійної культури фахівця є формування професійної компетентності. У педагогічній та психологічній науці поняття «компетенція» та «компетентність» мають різне змістовне навантаження. Професійні компетенції розуміють як наявність у працівника професійних знань, умінь і навичок в комплексі з його професійно важливими особистісними якостями і професійно-значущими індивідуальними психофізіологічними особливостями. Існують різні теоретичні підходи щодо визначення терміна «компетентність», в одних випадках компетенції трактуються як знання, вміння і навички, в інших - як сукупність характеристик особистості [7]. Але світовий досвід

показав що цілісна типологія значно ефективніше окреслює процес взаємодії знань, поведінкових навичок та соціальних компетенцій, які є ключовими для виконання практично будь-якої професійної діяльності. Тому на сьогоднішній день найбільш поширена системна багатовимірна модель компетентності, яка об'єднує когнітивні, функціональні соціальні та регулятивні компетенції, вони вважаються універсальними (ключовими). Центральним, надструктурним елементом моделі є метакомпетенції які забезпечують придбання нових компетенцій, управління і застосування універсальних компетенцій [6].

Тому компетентність професійної діяльності фахівця переважно розглядається як інтегральна характеристика особистості, професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання обов'язків повсякденної діяльності що дозволяють їй домагатися результатів у роботі. Компетентність досягається не лише засобами змісту освіти, але й засобами соціальної взаємодії, як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті (А.К. Маркова, А.А. Деркач, О.І. Пометун, Н. М. Бібік, І.О. Зимня та ін.).

З огляду на системність, багатокомпонентність, багатofакторність і багаторівневість професійної компетентності, дослідники виділяють різні види професійної компетентності. Співвідносячи професіоналізм з різними аспектами зрілості фахівця, А.К. Маркова виділяє наступні види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну компетентність і індивідуальну компетентність. Розглядаючи категорію професійної компетентності з точки зору загальних системних позицій виділяють гностичний (когнітивний), регулятивний, рефлексивно-статусний, норматив-

ний, комунікативний компоненти. В конкретних видах професійної компетентності відбивається специфіка професійної діяльності, сума спеціальних професійних знань, особливості професійних відносин та ін. [9; 3].

Безсумнівно, що професійна компетентність соціальних працівників є багаторівневим утворенням з компонентами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру. Проте у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі немає єдиної думки щодо компонентів професійної компетентності фахівців соціальної роботи, що породжує різноманіття класифікацій цього феномена. Так, за В.В. Дударевим структура професійної компетентності соціального працівника представлена наступними компонентами: мотиваційним (психологічна готовність до професійної діяльності); ціннісно-смісловим (спрямованість, ціннісні орієнтації, смисли); когнітивно-професійним (загальна культура, грамотність, професійна освіченість); дієво-професійним (робота з людьми на різних соціальних рівнях, робота з інформацією, досягнення результатів і т.п.); аутопсихологічним (особистісна і професійна рефлексія); регулятивним (емоційно-вольова саморегуляція) [5].

Згідно з дослідженнями Густової Є.А., для соціальної роботи актуальним є питання формування особистісно-професійної компетентності. Динаміку становлення особистісно-професійної компетентності майбутніх соціальних працівників зумовлено розвитком мотиваційно-ціннісного, операційного і рефлексивного компонентів як прояву високого рівня особистісно-професійної зрілості майбутнього фахівця протягом навчання у ВУЗі [2].

Найбільший розвиток у сучасних теоретичних і прикладних досліджен-

нях отримала розробка операційних компонентів особистісно-професійної компетентності соціального працівника: комунікативної компетентності, інформаційної компетентності соціального працівника (Т.Б.Костєва, Т.Б. Лупініс). Комунікативна компетентність виступає як необхідна складова професійної компетентності фахівця соціальної сфери, це особлива особистісна якість що поєднує в собі не тільки комунікативні навички та поведінку, але й комунікативні цінності (М.С. Здобнухіна). Великого значення для соціальної роботи набуває формування екстремальної компетентності - здатності діяти в умовах що раптово ускладнилися, при аваріях, порушеннях технологічних процесів. До операційних компонентів - професійних знань соцробітника можна віднести і сформованість педагогічного мислення в структурі педагогічної майстерності соціальної роботи (О.С. Маметьєва). Соціально-правова компетентність стосується реалізації соціально-правової діяльності соціального працівника та педагога у відповідності зі специфікою норм права (А.Д. Мекшун). Як відзначають багато авторів, майбутнім фахівцям з соціальної роботи в період навчання у вузі повинні не тільки даватися теоретичні комунікативні знання, а й створюватися умови для їх вдосконалення на практиці (Є.О. Андрєєва).

Великий дослідницький інтерес має розробка засад формування рефлексивних компонентів особистісно-професійної компетентності соціального працівника. Рефлексивність особистості розуміється як узагальнена здатність до рефлексії але на відміну від неї співвідноситься не з конкретним змістом діяльності, а з системною цілістю особистості (А. І. Зимовін, Є.В. Заїка). Професійна рефлексія спрямо-

вана на самопізнання, самодослідження, самовдосконалення особистості. Рефлексивність особистості фахівця є показником переходу професійної діяльності на особистісно-значеннєвий рівень та передумовою розвитку професійної культури. Формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних працівників і педагогів - це процес, може бути свідомо організованим і керованим (В.М. Раскалінос). Саме етап навчання у ВНЗ є сенситивним періодом для оволодіння засобами рефлексивного аналізу та керування професійною діяльністю (Ю.В. Кушеверська), формування аутокомпетентності - адекватного уявлення про свої соціально-професійні якості і володіння методами подолання можливих професійних деструкцій (Н.В. Гузій). В цілому розвиток рефлексивності як якості особистості призводить до формування професійної суб'єктності фахівця соціальної роботи. Суб'єктність розкривається в якості своєрідної парадигми професійної діяльності і стверджує діяльну і свідому активність індивіда по відношенню до себе і світу, розкриває сутність людського способу буття. Ставлення соціального працівника до себе як до суб'єкта власної діяльності пов'язано з його ставленням до інших людей як до суб'єктів їх власної діяльності. З іншого боку суб'єктна позиція професіонала характеризує його як активну, свідому, здатну до рефлексії і свободи вибору, унікальну і одночасно відповідальну особу.

Зважаючи на морально-гуманістичний характер соціальної роботи, саме мотиваційно-ціннісний компонент визнається багатьма авторами провідним у формуванні професіоналізму. Професійно-етичні підстави соціальної роботи становлять систему взаємопов'язаних загальнолюдських,

суспільно-, професійно- й особистісно-обумовлених компонентів що притаманні моральній свідомості соціального працівника, структурі особистості в цілому, та визначають спрямованість його діяльності (моральних ідеалів, особистісних зразків, моральних принципів, якостей особистості, норм поведінки та ін.). Однією з ключових складових цієї системи є професійні цінності. У професійній соціальній роботі особливо підкреслюється значення таких цінностей, як гуманність, соціальна справедливість, самовизначення, конфіденційність, антидискримінація і чесність у професійній діяльності, людська гідність, доброчинність, альтруїстична підтримка неможливих і найбільш вразливих верств населення.

Сучасні освітні стандарти соціальної роботи містять в собі інваріантні ціннісні установки, які мають бути сформовані у майбутніх професіоналів в процесі навчання у ВУЗі. Однак професійні цінності потрібно ще осмислити та прийняти, особистість повинна органічно вписати їх в систему індивідуальних цінностей, інакше професійна діяльність соціального працівника буде страждати формалізмом і невисокою ефективністю вирішення проблем клієнтів. Це мусить бути окремим завданням процесу професіоналізації особистості майбутніх соціальних працівників. Сформованість професійних цінностей соціальної роботи, гуманістична спрямованість особистості та сформованість професійної позиції соціального працівника утворюють гуманістичний світогляд фахівця соціальної роботи, на основі якого він створює індивідуальні сенси професійної діяльності. Всі ці компоненти є акмеологічними детермінантами ефективності професійного становлення особистості.

Таким чином, можливо дійти до **висновку** про те, що ефективність формування компонентів особистісно-професійної компетентності є важливою умовою успіху професіоналізації особистості соціального працівника на етапі становлення фахівця. Кожен з компонентів особистісно-професійної компетентності вносить неоднозначний внесок в динаміку її становлення, змінюючись і розвиваючись, вони впливають один на одного. На жаль не вирішеним наразі лишається питання виокремлення та формування метакомпетенцій професіоналізму соціальних працівників. Деякі автори вважають рефлексію та аутопсихологічну компетентність певними психічними метаутвореннями, *метакомпетентністю* вчителів, державних службовців (А.О.Деркач, Л.А.Степнова, О.О.Демчук, В.Н.Раскалінос, О.С.Березюк). Ця проблема повинна ще бути вирішена в психологічних дослідженнях професіональних якостей фахівців соціальної роботи.

Тепер, з огляду з вищезазначеного, можливо систематизувати й всі відомі методи формування професіоналізму фахівців соціальної роботи

що розглядаються в психолого-педагогічних дослідженнях. Операційні компоненти особистісно-професійної компетентності доцільно формувати за допомогою класичних методів навчання під час професійної підготовки в вищому навчальному закладі - методів інтенсивного, спеціально організованого навчання, розробки навчально-методичного забезпечення, науково-дослідницької роботи студентів та інших. Для формування мотиваційно-ціннісного та рефлексивного компонентів особистісно-професійної компетентності більш ефективним буде застосування інтерактивних, акмеологічних, тренінгових методів особистісного розвитку майбутніх фахівців. Особливе місце в процесі підготовки мають посісти методи цілеспрямованого формування навичок рефлексії професійної самосвідомості фахівців – рефлексивні тренінги, наставництво та коучінг, методи навчальної супервізії, що повною мірою сприяють передусім ефективної професіоналізації особистості фахівців соціальної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности /В.А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: Сборник научных трудов. - М.: Институт психологии АН СССР. - 1991. - С. 3-26.
2. Густова Е.А. Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов ВУЗа, будущих социальных работников / Е.А. Густова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2012. - № 1. – С. 73-79.
3. Деркач А.А. Акмеология: Учебное пособие / А.А. Деркач, В. Г. Зазыкин.- СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
4. Дружилов С.А. Психология профессионализма: Инженерно-психологический подход / С.А. Дружилов. – Харьков: Издательский дом «Гуманитарный центр», 2011. – 296 с.

5. Дударьов В. В. Професійна компетентність соціальних працівників: методи управління / В. В. Дударьов // *Грані*. - 2015. - № 4. - С. 27-32.
6. Забродин Ю.М. К вопросу о построении перечня и формировании компетенций выпускников программ высшего профессионального образования / Ю.М. Забродин // *Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию*, - 2014. - Том 4. - № 2. - С. 5-10.
7. Каганова С.Д. Основные компетенции специалиста по управлению персоналом в США и Великобритании / С. Д. Каганова // *Економіка промисловості*. - 2011. - № 4. - С. 302-311.
8. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С.Д. Максименко. - М.: Рефл-бук, 2000. - 320 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. - 312 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bodrov V.A. Psihologicheskie issledovaniya problemyi professionalizatsii lichnosti / V.A. Bodrov // *Psihologicheskie issledovaniya problemyi formirovaniya lichnosti professionala: Sbornik nauchnyih trudov*. - M.: Institut psikhologii AN SSSR. - 1991. - S. 3-26.
2. Gustova E.A. Dinamika stanovleniya lichnostno-professionalnoy kompetentnosti studentov VUZa, buduschih sotsialnyih rabotnikov / E.A. Gustova // *Vestnik MGOU. Seriya «Psihologicheskie nauki»*. - 2012. - # 1. - S. 73-79.
3. Derkach A.A. Akmeologiya: Uchebnoe posobie / A.A. Derkach, V. G. Zazyikin. - SPb.: Piter, 2003. - 256 s.
4. Druzhilov S.A. Psihologiya professionalizma: Inzhenerno-psihologicheskii podhod / S.A. Druzhilov. - Harkov: Izdatelskiy dom «Gumanitarnyyi tsentr», 2011. - 296 s.
5. Dudarov V. V. Profeslyna kompetentnlst sotsialnih pratsloniklv: metodi upravlnnya / V. V. Dudarov // *GranI*. - 2015. - # 4. - S. 27-32.
6. Zabrodin Yu.M. K voprosu o postroenii perechnya i formirovanii kompetentsiy vyipusknikov programm vyisshego professionalnogo obrazovaniya / Yu.M. Zabrodin // *Byulleten Uchebno-metodicheskogo ob'edineniya vuzov RF po psihologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu*, - 2014. - Tom 4. - # 2. - S. 5-10.
7. Kaganova S.D. Osnovnyie kompetentsii spetsialista po upravleniyu personalom v SSHa i Velikobritanii / S. D. Kaganova // *Ekonomika promislovosti*. - 2011. - # 4. - S. 302-311.
8. Maksimenko S.D. Geneticheskaya psihologiya (metodologicheskaya refleksiya problem razvitiya v psihologii) / S.D. Maksimenko. - M.: Refl-buk, 2000. - 320 s.
9. Markova A.K. Psihologiya professionalizma / A.K. Markova. - M.: Mezhdunarodnyiy humanitarnyyiy fond Znanie, 1996. - 312 s.

ЛАППО В.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки
і психології, Коломийський
інститут ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна

ФОРМИ АКТИВІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОВІДНОГО ЧИННИКА ВИХОВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розглядаються питання вдосконалення форм організації виховання духовних цінностей студентів в умовах ВНЗ.

Виокремлюються чинники, які позитивно впливають на духовний розвиток особистості. Автором пропонуються етапи планування й реалізації виховних заходів, які сприятимуть духовно-ціннісному самовизначенню студентів в процесі діалогічного спілкування.

Ключові слова: духовні цінності, діалогічне спілкування, година спілкування академічної групи, дискусія, диспут.

В статье рассматриваются вопросы совершенствования форм организации воспитания духовных ценностей студентов в условиях вуза. Выделяются факторы, положительно влияющие на духовное развитие личности. Автором предлагаются этапы планирования и реализации воспитательных мероприятий, способствующих духовно-ценностному самоопределению студентов в процессе диалогического общения.

Ключевые слова: духовные ценности, диалогическое общение, час общения академической группы, дискуссия, диспут.

The article is concerned with the problem of formation of spiritual and valuable sphere of a student's personality by dialog. The place of dialog has been outlined in the modern information space. The attention has been focused on the educational potential of communication as a factor

of pedagogical process of high school. The technology to discuss in terms of academic group has been presented. The most important stages of organization and holding of educational event have been described. The factors which facilitate the education and self-education of students in the process of acquaintance with discussion and debate, have been concretized. Author offers important techniques and methods of effective organization of spiritual communion. In the article written about the need to discuss the moral and spiritual issues during debates. The researcher writes about the discussion topics for the academic group of students.

Key words: *spiritual values, dialog, communication, hour communication in an academic group, discussion, debate.*

Процес реформування вітчизняної вищої освіти передбачає створення сприятливих умов для підготовки високопрофесійного фахівця з усталеною системою духовних цінностей. Задля досягнення означеної мети перед педагогічною наукою і практикою постає нагальна потреба у пошуку ефективних способів позитивного впливу на духовну царину особистості студента.

У розв'язанні означеної проблеми вітчизняні науковці надають перевагу спілкуванню й визначають його першорядним чинником у справі духовно-ціннісного самовизначення особистості. Так, О.Є. Гуменюк зауважує: «Спілкування – необхідна умова існування людини і, разом з тим, один з основних чинників і джерел її психічного розвитку в онтогенезі. Особистість завжди є носієм тих чи інших індивідуальних якостей і властивостей, що виступають у складному поєднанні і виявляються у її поведінці, в ставленні до інших, у рисах її характеру, волі, здібностях, інтересах, потребах і мотивах діяльності, переконаннях та ідеалах» [2, с.164].

На думку В.А.Семиченко завдяки спілкуванню людина починає правильно сприймати себе й інших, що у свою чергу сприяє становленню у людини адекватного образу її «Я». Саме в цій сфері відбувається розвиток окремих компонентів самосвідомості, що тісно пов'язано з процесом самовизначення, самореалізації і становлення національної, моральної, громадянської і духовної ідентичності особистості [3, с.27].

Концептуальним підґрунтям у пошуку форм активізації саме діалогічного спілкування в осередку студентської групи нам правило твердження М.Й Боришевського про те, що «Полігоном для розвитку духовних цінностей можуть стати заняття дискусійного типу творчого характеру, які спонукають поглиблювати знання, відточувати самостійність, неординарність, здатність конструювати ідеї, вміння діяти колективно, вести систематичний творчий пошук. Інакше кажучи, інтенсифікація не за рахунок більш жорсткого ритму роботи, а завдяки підвищенню культури учбової праці, зростання її продуктивності

в результаті нестандартних рішень, форм і умов [1, с. 32].

Мету статті вбачаємо у визначенні ефективних форм і методів організації виховної роботи орієнтованої на утвердження духовних цінностей особистості в період професійного становлення.

До традиційних форм виховної роботи ВНЗ належить година спілкування, яка регулярно відбувається в осередку академічної групи під керівництвом куратора. Години спілкування допомагають студентам у духовному самоствердженні, визначенні системи власних цінностей і пріоритетів, залученні у процес спільного пошуку відповідей на життєво важливі питання. Узагальнена мета години спілкування духовного спрямування – допомогти студентам у формуванні особистої позиції щодо розв'язання актуальних проблем, розвивати здатність до рефлексії, стимулювати активну життєву позицію.

Педагогічна практика засвідчує, що години спілкування можуть проводитись у формі етичної бесіди, «сократівської» бесіди, дискусії, диспуту, тренінгу, тематичної конференції, усного журналу, літературно-музичної вітальні, перегляду й обговорення кінофільму, зустрічі з цікавою людиною.

Куратору варто спільно з студентами обирати зміст і форму проведення години спілкування, зважаючи на вікові й психологічні особливості студентів, цілі та завдання виховної роботи ВНЗ, духовні потреби сучасної молоді.

В процесі організації й проведення години спілкування важливе дотримання низки загальновідомих або вироблених власних правил. Завдання куратора академічної групи – викликати студентів на відверту розмову, ініціювати обмін думок, створити неосудливий тон дискусії. Відтак слід

уникати засуджень поглядів або переконань, звинувачень у бездуховності, байдужості чи безпринциповості, нав'язування чужих думок і суджень.

Задля активізації уваги й створення позитивно-емоційного настрою під час години спілкування передбачається що:

- 1) усі учасники групи розташовуються колом (слухачі повинні бачити того, хто говорить);
- 2) на низькому столику посередині ставиться запалена свічка, увімкнута лампа з прозорим абажуром пастельних тонів, невеличка композиція з квітів;
- 3) звуковий фон можуть створювати аудіозаписи творів класичної музики, що негучно лунають з динаміків програвача (під час перегляду відео музику вимикають).

В процесі спілкування важливо дотримуватися встановлених часових обмежень. Якщо обговорення, дискусія відбуваються успішно й цікавлять усіх учасників, то час може бути продовжено, але до розумних меж.

Година спілкування набуде бажаного виховного ефекту за дотримання низки умов:

- матеріал викладається від предметної інформації – до оцінки інформації;
- обговорення відбувається від загальних оцінок – до розгорнутих суджень;
- повсякчасна увага до виступів і коментарів кожного з учасників;
- акцент на важливих моментах;
- спільне розмірковування над проблемними питаннями;
- спільний пошук шляхів вирішення проблеми;
- урахування психологічних особливостей сприйняття матеріалу слухачською аудиторією (слабка увага – зміна діяльності:

музична пауза, фізкультхвилинка, несподіване запитання);

- регулярне дослідження психологічного стану й особистісних якостей студентів за допомогою співбесід, анкетування, тестування тощо;
- врахування духовних запитів студентів під час складання планів виховної роботи на семестр / навчальний рік.

Дискусія – це форма організації спілкування під час якої здійснюється групове обговорення проблеми з метою досягнення істини шляхом зіставлення різних думок. Для неї характерні чіткість мети, компетентність, науковий підхід до проблеми, повага до аргументів опонента, послідовна критика міркувань учасників обговорення. Поряд з іншими формами педагогічної взаємодії дискусія визначається низкою переваг. Вона координує думки окремих осіб, стимулює учасників чітко й точно формувати свої думки, в процесі дискусії більш помітними стають помилки мислення, удосконалюються прийоми дискутування [4, с.209].

Дискусії властивий *комплекс функцій*, які вона може виконувати. Адже це – школа спілкування-діалогу і засіб колективного розв'язання проблем. Вона допомагає виявити власну позицію, виявити багатогранність підходів, точок зору з приводу питань і в результаті обміну досягти всебічного просторового бачення предмета обговорення.

Дискусія може бути частиною виховного заходу, методом, що дозволяє залучити більшість учасників до активного обговорення морально-етичних або наукових проблем. Однак у виховній роботі дискусія виступає формою організації, виховання, що спеціально готується і проводиться з

студентським колективом учнів.

Організуючи дискусію, слід зважати на те, що найоптимальніша чисельність її учасників має не перевищувати 15 осіб, які, розподілившись на групи, розташовуються у приміщенні у формі кола, або підкови. Організаційно дискусії поділяють на кілька *етапів*:

- 1) визначення теми і мети;
- 2) збір інформації (знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій учасників) з обговорюваної проблеми;
- 3) упорядкування, інтерпретація і спільне оцінювання обговорюваної інформації;
- 4) формулювання колективного рішення;
- 5) зіставлення мети з отриманими результатами.

Під час дискусії можливе використання різних *прийомів*:

- аргументації (сукупності аргументів на користь будь-якого твердження);
- дебатів (обміну думками з певних питань);
- демонстрації (логічного розмірковування, в процесі якого на підставі аргументів роблять висновок про істинність чи хибність гіпотези);
- логоманії (вид суперечки, за якої учасники, не знаючи предмета суперечки, заперечують аргументи один одного чи не погоджуються один з одним);
- незавершених чи неточних висловлювань;
- полеміки (суперечка з метою захистити свою точку зору і заперечити думку опонента);
- софістики (умисне використання в дискусії помилкових доказів – софізмів, які зовні виглядають істинними);

- евристики (мистецтво сперечатися, користуючись засобами, розрахованими на перемогу).

Диспут – вільний, жвавий обмін думками, колективне обговорення питань, які хвилюють його учасників. У виховному процесі диспут інтерпретується як спеціально організована вистава, під час якої відбувається демонстративне зіткнення прямо протилежних точок зору, думок з певного питання (проблеми) морально-етичного, суспільно-політичного, філософського змісту [4, с.231].

Розгортається диспут завдяки оцінкам, аргументаціям, опорі на особистий досвід, яким користуються учасники суперечки. У диспуті є елементи монологу й діалогу. Діалогічні елементи надають емоційне зафарбування дискусії. Відтак монологічні – служать для вираження її логічного змісту.

Виховний потенціал диспуту полягає у формуванні вміння доказово, аргументовано викладати свою точку зору, зберігати витримку й спокій, сприймати критику, з повагою ставитися до думки опонента, виробляти усталені переконання й виявляти власні ціннісні орієнтації. Водночас диспут сприяє виробленню спільної думки колективу щодо розв'язання проблеми обговорення, поглибленню та розширенню кругозору, розвиненню необхідних якостей особистості.

Добре організований диспут, сприяє розвитку активної життєвої позиції, уважного ставлення до питання духовного вдосконалення, впливає на формування стійких світоглядних переконань, допомагає розвитку логічного мислення.

Тема диспуту повинна відображати потреби студентського колективу. Тематику диспутів добирають з таким розрахунком, щоб спонукати його майбутніх учасників до розміркову-

вань про мету життя, про справжнє щастя, про обов'язок людини перед суспільством, заохочувати до глибоких роздумів, пошуку власних шляхів вирішень обговорюваної проблеми.

Під час визначення основних питань слід намагатися, щоб вони були значущими для учнів, містили в собі приховані суперечності, але при цьому позбавлені провокативності. Доцільно обговорювати не більше 5-6 питань.

Підготовка і проведення диспуту відбувається за певними етапами, кожен з яких передбачає розв'язання чітко окреслених завдань:

- 1) визначення теми, мети диспуту (має бути конкретною, орієнтованою на інтереси його учасників);
- 2) створення організаційної групи;
- 3) розподіл обов'язків, вибір ведучого, анкетування;
- 4) підготовка художньо оформленого плакат-оголошення, де вказується тема з одним або кількома епіграфами, основні питання теми, література. Його бажано доповнити правилами або законами диспуту (вивіщується за 3-4 тижні);
- 5) ведучий повинен добре підготуватися до диспуту, продумати як викликати обмін думками між його учасниками, вміло керувати полемікою, спрямовувати її так, щоб вона не перетворювалась в беззмістовну балаканину. Він повинен вчасно зупинити тих, які надто відхиляються від головного, допомогти тим, хто висловлює розумні думки, але не вміє їх аргументувати, підвести учасників дискусії до необхідних узагальнень і правильних висновків;
- 6) проведення анкетування, попередніх бесід з учасниками диспуту полегшить роботу ведучого, підкаже йому, на кого можна спиратися, до певної міри застрахує від неспо-

діванок, підготує до подолання помилкових поглядів. У такому разі не буде мовчазних хвилин або поверхового вирішення спірних питань. Для активізації діалогічного спіл-

кування в осередку академічної групи (або кількох академічних груп) було розроблено тематику дискусій та диспутів духовно-ціннісного спрямування відображену в таблиці 1.

Таблиця 1.

Тематика дискусій та диспутів духовно-ціннісного спрямування

№	Тема	Мета	Питання для обговорення та дискутування
1.	Краса людської душі.	виховувати прагнення до самовдосконалення; формувати почуття прекрасного; сприяти гармонійному розвитку особистості.	1. Що таке людська краса? 2. Який ваш ідеал прекрасного? 3. Що значить творити по законах краси? 4. Що ми розуміємо під художнім смаком? 5. Чи можна прожити життя без краси? 6. Як створити свій власний світ краси? 7. У чому полягає краса душі? 8. Як може проявлятися душевна краса людини?
2.	Духовний світ людського буття.	формувати уявлення про духовні чинники людського буття; вдосконалювати навички самопізнання; виховувати гуманоцентричний світогляд.	1. Чи варто судити про людину по її зовнішності? 2. Що ми розуміємо під внутрішнім світом людини? 3. Які людські якості ви вважаєте найважливішими? 4. Що таке душевна щедрість? 5. Які риси характеру найбільш цінні у житті сучасної людини? 6. За якими ознаками можна визначити особисті духовні цінності людини?
3.	Ціль життя – сенс життя.	виховувати прагнення до самоактуалізації; формувати ціннісні орієнтації; конкретизувати духовні пріоритети людського буття.	1. Чи заслуговує кожна людина на гідне щасливе життя? 2. Чи повинні ми думати і дбати тільки про власне майбутнє? 3. Як знайти своє місце в житті? 4. Які у вас плани на майбутнє? До чого ви прагнете? Чи реальні ваші плани? 5. Чи потрібна людині в житті мета, до чого вона зобов'язує? 6. Що таке вільна і незалежна особистість? 7. Як слід розуміти вислів: «Світі іншим – сам не згориш».
4.	Духовні потреби особистості.	розвиток навичок самовдосконалення внутрішнього світу; формування здатності до визначення ідеалів; утвердження пріоритетності духовних потреб.	1. Мій внутрішній світ? Чи відповідає він моему зовнішньому образу? 2. Що є ідеалами духовного світу людини? 3. У чому полягають духовні потреби? 4. Чи відповідають вони вимогам часу? 5. Як впливають духовні потреби особистості на формування її життєдіяльності? 6. Яку людину називають духовно багатою? У чому полягає її багатство?
5.	Що таке хліб душі?	виховання гармонійно розвинутої особистості; формування інформаційної культури; спонукання до самопізнання.	1. Для чого потрібні музеї та виставки? Це дань моді чи збереження історичних та мистецьких цінностей? 2. Які музеї та виставки цінніші: історичні чи мистецькі? Чому? 3. Яку цінність мають музеї та виставки для формування гармонійно розвинутої особистості? 4. Яке значення має бібліотека у житті сучасної молоді?

			5. Чи потрібна людині в житті мета, до чого вона зобов'язує? 6. Що таке вільна і незалежна особистість? 7. Як слід розуміти вислів: «Світи іншим – сам не згориш».
4.	Духовні потреби особистості.	розвиток навичок самовдосконалення внутрішнього світу; формування здатності до визначення ідеалів; утвердження пріоритетності духовних потреб.	1. Мій внутрішній світ? Чи відповідає він моєму зовнішньому образу? 2. Що є ідеалами духовного світу людини? 3. У чому полягають духовні потреби? 4. Чи відповідають вони вимогам часу? 5. Як впливають духовні потреби особистості на формування її життєдіяльності? 6. Яку людину називають духовно багатою? У чому полягає її багатство?
5.	Що таке хліб душі?	виховання гармонійно розвинутої особистості; формування інформаційної культури; спонукання до самопізнання.	1. Для чого потрібні музеї та виставки? Це дань моді чи збереження історичних та мистецьких цінностей? 2. Які музеї та виставки цінніші: історичні чи мистецькі? Чому? 3. Яку цінність мають музеї та виставки для формування гармонійно розвинутої особистості? 4. Яке значення має бібліотека у житті сучасної молоді? 5. У чому переваги і недоліки віртуальних музеїв, виставок, бібліотек? 6. Який духовний зміст храмів? 7. Що означає духовне очищення? 8. Що можна називати хлібом душі? Що можна назвати духовною отрутою?
6.	Сила та краса почуттів, що це?	формувати провідні засади морально-етичної культури; заохочувати до гармонії у взаєминах з іншими людьми; спонукати до креативності у власних судженнях і міркуваннях.	1. Як ви розумієте такі вислови: «Яка людина, така і її любов» (І.Еренбург): 2. Яка відмінність між поняттями «любов» і «кохання»? 3. Як можна прокоментувати вислів «Кохання всього мало. Воно має щастя, а хоче раю, має рай – хоче неба. О люблячі! Усе це є в вашому коханні. Зумійте тільки знайти» (Віктор Гюго)? 4. Чи здатна на високі почуття людина з низьким рівнем культури? 5. Чи потрібно боротися за кохання? А може це приниження людської гідності? 6. Любов і розум – вороги чи друзі? 7. Ревнощі – ознака кохання чи егоїзму? 8. Існує думка, що для кохання потрібні перевірки та випробування? Якщо так, то які? 9. В чому виявляється сила та краса любові?
7.	Я–гармонійно-розвинена особистість.	спонукати до самопізнання; виховувати повагу до міркувань співрозмовника; розвивати здатність до рефлексії.	1. Чи може бути кожна людина гармонійно розвинутою особистістю в наші дні? 2. Чи можете ви назвати себе гармонійно розвинутою особистістю? Якщо «так», то що цьому сприяло? Якщо «ні», то що цьому заважає? 3. Що можна зробити, щоб кожна молода людина змогла рости духовною і удосконалюватися фізично? 4. Як уникнути негативних проявів та звичок у своєму житті? 5. А якщо вони є – як їх позбутися?

8.	Чого чекає від нас наша країна?	заохочувати до роздумів про сенс життя; виховувати національну самосвідомість; формувати уявлення про роль кожного свідомого громадянина у долі держави.	1. Як ми розуміємо свій обов'язок перед народом, державою? 2. Чим привабливі люди неспокоїної душі та громадянського обов'язку? 3. Що значить добropорядність у стосунках з людьми? 4. Яке наше місце в житті нашої держави? 5. Сучасний студент – спостерігач чи будівничий сьогодення?

Ефективність диспуту залежить від невимушеності його атмосфери. З цією метою складають і оприлюднюють правила поведінки під час диспуту.

1. Кожен має право висловити свою думку. Якщо в тебе є що сказати слухачам, нехай вони довідаються про це.
2. Говори, що думаєш, думай, що говориш! Висловлюйся ясно й чітко. Не стверджуй того, у чому не розібрався сам.
3. Намагайся якнайпереконливіше викласти свою точку зору. Спирайся тільки на безсумнівні факти.
4. Не повторюй того, що до тебе було сказано.
5. Поважай чужу думку. Намагайся зрозуміти її. Умій вислухати точку зору, з якою не згоден. Будь витриманим. Не перебивай виступаючих. Не надавай особистісних оцінок. Правоту доводь фактами, а не лементом. Не нав'язуй своєї думки.
6. Якщо доведена помилковість твоєї позиції, май мужність визнати свою неправоту.

Нехай головним підсумком диспуту стане твоє просування нелегким шляхом збагнення істини.

Ефективними є й інтерактивні вправи, такі, наприклад, як «метод ПРЕС», у який вже закладені мовні кліше. Приміром 4 представники дискусійної групи висловлюють свою точку зору на запропоновану проблему:

1-й учасник висловлює свою думку, пояснюючи точку зору (починає словами «Я вважаю, що...»);

2-й учасник пояснює, на чому ґрунтуються докази його позиції («Тому що...»);

3-й учасник наводить факти, які підтверджують позицію («Наприклад...»);

4-й учасник узагальнює думку, робить висновок про те, чому необхідно прийняти таку позицію («Отже, тому...»).

Куратору необхідно здійснювати ретельний аналіз ефективності проведеного заходу. Насамперед слід з'ясовувати як виявилася активність студентів під час підготовки (участь у розробці плану, у підборі літератури, у підготовці виступів тощо) і проведення диспуту (кількість доповідачів, щирість і переконаність їх суджень, уміння самостійно обґрунтовувати й захищати свою точку зору)? Які матеріали одержали бажаючі взяти участь у диспуті (план, готовий текст виступу, літературу для вивчення тощо)?

Отже, сходження студента на якісно новий рівень духовно-ціннісного вдосконалення реалізується за умови гуманізації освітнього процесу вищого навчального закладу. Формування духовно-ціннісної сфери особистості студента набуде ефективності за умови авторитетності педагогічного колективу ВНЗ, індивідуально-диференційованої взаємодії з студентською аудиторією, стимуляції до пошуку способів самопізнання і самовизначення, спонукання до ціннісної рефлексії, опори на суб'єктивний досвід студентів, надання свободи вибору і міжособистісного спілкування.

Подальшої розробки потребує методичне забезпечення інших форм організації виховного процесу, які б також стимулювали студентську аудиторію до активного обговорення й по-

шуків розв'язання життєво важливих запитань, а відтак сприяли утвердженню духовно-ціннісних засад професійної діяльності майбутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Виховання духовності особистості: навч.-метод. посіб. / [Боришевський М. Й. та ін.]; заг. ред. М. Й. Боришевського; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К.; Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 103 с.
2. Гуменюк О. Є. Психологія впливу: монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.
3. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. / В.А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 336 с.
4. Чернуха Н.М. Інтеграція виховних впливів у сучасному освітньому середовищі [Монографія] / Н.М.Чернуха. – Луганськ: Вид-во «Альма-матер», 2006. – 304 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Vykhovannya dukhovnosti osobystosti: navch.-metod. posib.* / [Boryshevs'kyi M. Y. ta in.]; zah. red. M. Y. Boryshevs'koho; NAPN Ukrainy, In-t psykholohiyi im. H. S. Kostyuka. – K.; Kirovohrad: Imeks-LTD, 2013. – 103 s.
2. *Humenyuk O. Ye. Psykholohiya vplyvu: monohrafiya* / O. Ye. Humenyuk. – Ternopil' : Ekono-michna dumka, 2003. – 304 s.
3. *Semychenko V.A. Psykholohiya pedahohichnoyi diyal'nosti: Navch. posib.* / V.A. Semychenko. – K.: Vyshcha shkola, 2004. – 336 s.
4. *Chernukha N.M. Intehratsiya vykhovnykh vplyviv u suchasnomu osvitr'omu seredovyshchi* [Monohrafiya] / N.M.Chernukha. – Luhans'k: Vyd-vo «Al'ma-mater», 2006. – 304 s.

МАЛАЄВА М.В.,
студентка магістратури
Київський Національний
Університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

СТРУКТУРА БАТЬКІВСТВА ЯК КОМПОНЕНТ БАТЬКІВСЬКОЇ СФЕРИ У ЧОЛОВІКІВ

У статті представлений літературний огляд за проблемою батьківства. В данному дослідженні порівнюються різні точки зору на визначення та структуру батьківства. Надані вітчизняні та закордонні дослідження в рамках двох підходів до вивчення батьківства.

Ключові слова: батьківство, визначення батьківства, структура батьківства, “нове батьківство”.

В статье представлен литературный обзор по проблеме отцовства. В данном исследовании сопоставляются разные точки зрения на определение и структуру отцовства. Представлены отечественные и зарубежные исследования в рамках двух подходов к изучению отцовства.

Ключевые слова: отцовство, определение отцовства, структура отцовства, “новое отцовство”.

In the article, the literary review on a paternity problem is presented. In this research, the different points of view on definition and paternity structure are compared. Russian and foreign researches within two approaches to paternity studying are presented. The first approach studies paternity with reference to development of the child; within the second approach, the paternity is considered through a prism of the identity of the parent. Also the biological and social factors determining the specifics of fathering and the developmental stages of this phenomenon are being analyzed. The article provides the results of empiric research and shows that the fatherhood is a complex form.

Key words: fatherhood, paternity definition, paternity structure, «new paternity».

© МАЛАЄВА М.В., 2016

Проблема батьківства має комплексний характер. Її розуміння тісно пов'язане з темою сім'ї, сімейних традицій, виховання молодого покоління, культури сім'ї. Зазначені питання в різний час викликали інтерес у філософів, істориків, соціологів, психологів, антропологів і етнографів. Батьківство і материнство представляють собою два різних інститути батьківства, вони мають свої специфічні функції в залежності від соціокультурних факторів. Батьківство – це цілий комплекс явищ культури: від народження дитини, факту батьківства, до батьківських почуттів і переживань [1].

Аналіз літератури, який посвячений проблемам сімейної психології, показав, що єдиної думки відносно структури батьківства не існує.

І.С. Кон визначає батьківство як систему взаємопов'язаних явищ, що включають до себе: по-перше, батьківські почуття, любов, прив'язаність до дітей, по-друге, специфічні батьківські ролі та норми культури і по-третє, реальна поведінка, що обумовлюється попередніми явищами, відношення батьків до дітей, стилі виховання. [5].

Російський соціолог Т.А. Гурко звертає увагу, що в англomовній літературі існує два терміни, які пояснюють батьківство: термін «parenthood» використовується в аналізі інституціональної характеристики батьківства, термін «parenting» - для розкриття батьківських ролей, які визнають-

ся конкретною культурою моделей відносин з дітьми.

Кожний компонент батьківства містить емоційні, когнітивні й поведінкові складові. Батьківство проявляється як на суб'єктивно-особистісному рівні, так і на індивідуальному рівні. Когнітивний аспект стосується знань про розподіл батьківських ролей, а також включає реальний і ідеальний образ дитини. Емоційний аспект являє собою сукупність поглядів, суджень, оцінок батька, щодо реалізації батьківських установок й очікувань. Поведінковий аспект батьківських установок й очікувань реалізується у взаєминах чоловіка й жінки, у батьківському відношенні, стилі сімейного виховання. Формування компонента батьківських почуттів повинно опиратися на розвиток умінь розуміти почуття членів родини, насамперед, дитини, і адекватно виражати свої почуття [7, 207].

Першим науковим напрямком, який поставив дитячо-батьківські відносини в центр розвитку дитини, був, як відомо, класичний психоаналіз. Він став визначальним напрямом розвитку основних концепцій дитячого розвитку, в яких ключова роль відводиться проблемі взаємовідносин між дітьми та батьками.

Американський психолог Е. Еріксон розглядав становлення особистості людини протягом усього її життя від народження до смерті. При цьому в ранні роки людина зазнає сут-

тевого впливу з боку сім'ї, а пізніше – з боку більш широкого соціального оточення. На перших стадіях життєвого шляху дитина знаходиться переважно в зоні батьківського впливу. Основи формування здорової особистості – базове почуття довіри до світу (внутрішня визначеність), автономність (самостійність, почуття розширення можливостей самоконтролю), ініціативність – складаються в умовах грамотної батьківської позиції (впевненості, надійності, заохочення самостійних дій).

3. Фрейд вважав, що в формуванні та життєдіяльності особистості Едіпів комплекс є одним із першочергових. Досліджуючи сновидіння своїх пацієнтів, автор звернув увагу на те, що значна частина з обуренням розповідала йому сновидіння, основним мотивом яких був статевий зв'язок з матір'ю (інцест). Виділивши це в деяку тенденцію, З. Фрейд зробив висновок, що: «Найперше соціальне прагнення людини спрямовано на матір, в той час як найперше насильницьке бажання і ненависть спрямовані на батька» [8].

І.С. Кон вважає, що саме народження дитини і взаємини з нею дають чоловікові шанс соціалізуватися самому. Батьківство тісно пов'язане з такими поняттями, як соціальна роль батька, а також з такими особистісними утвореннями, як емоційна, мотиваційна та ціннісно-сміслова сфери. Автор підкреслює: «Батьківство – система взаємопов'язаних явищ, що включають: а) батьківські почуття, любов, прив'язаність до дітей; б) специфічні батьківські ролі і нормативні принципи культури; в) обумовлене тим чи іншим реальне ставлення батьків до дітей, стиль виховання. Саме батьківство, наявність дітей дозволяє говорити про статус чоловіка, та його роль у суспільстві» [6, 12]. Також вчений,

наполягає на коректній постановці проблеми батьківства, пропонуючи провести попередню диференціацію даного феномена з урахуванням таких моментів:

1) відмінність положення і поведінки сучасного батька від минулого;

2) визначення сучасного стереотипу - нормативного образу - батьківства та його відмінності від традиційного стереотипу;

3) визначення ступеня співпадіння стереотипу і реальної поведінки батька;

4) як пов'язані реальні і уявні відмінності з історичною еволюцією гендерних стереотипів «маскуліності» і «фемінінності».

При нормальних умовах батько має значний вплив на статеву ідентифікацію дитини. Для сина вже в ранньому віці він є своєрідним прикладом, моделлю для наслідування, отже, впливає на формування статевої ідентичності. Як зауважує І.С. Кон, пасивний, відсторонений батько мало впливає на формування власне чоловічих рис у своїх синів. Недостатній досвід спілкування з батьком послаблює формування батьківських почуттів у хлопчика і юнака, часто несприятливо позначається в майбутньому на вихованні своїх власних дітей.

Ю.В. Борисенко в онтогенезі батьківства, виділяє три етапи: перший етап починається з народження хлопчика до моменту отримання відомостей про вагітність його дружини (партнерки). Формування уявлень про батьківство відбувається в процесі взаємодії з власними батьками. Другий етап – період вагітності партнерки – починається з того моменту, коли чоловік дізнався, що буде батьком, до початку взаємодії з вже народженим дитям. Третій етап - період після народження дитини – практичний період,

Ціннісно-смысловий блок	Відношення до дитини, екзистенціальні переживання	О Ц І Н К А	Самооцінка Соціальна оцінка
Операціональний блок	Знання вміння спілкуватися і доглядати за дитиною		
Потребнісно-емоціональний блок	Біологічні і соціальні аспекти мотивації Емоційне відношення до дитини		

Рис 1. Структурна модель батьківства

коли батько включається у взаємодію з дитиною [2].

На думку В.О. Думбляускаса батьківство є не тільки біологічним зв'язком, а й вихованням дітей, певними обов'язками по відношенню до них. Отже, батьківство – явище одночасно і біологічне і соціальне. Історія розвитку та сучасне функціонування родинних відносин показують, що ці аспекти можуть відокремитися, стати самостійними [3].

С.Н. Іконнікова робить акцент на взаємозв'язок культури і духовності в питаннях переходу поколінь від поколінь, звертаючи увагу на те, що сучасне батьківство необхідно розглядати з урахуванням традицій виховання, що склалися в ході розвитку інститутів сім'ї та шлюбу.

Аналіз літератури показав, що, незважаючи на те, що проблема широко досліджується, єдиної думки щодо структури феномена батьківства, як і чіткого визначення не існує. Російськими психологами Евсеєнковою Ю.В. та Портновою А.Г. була допо-

внена структурна модель феномена батьківства. За їх припущенням, в структуру батьківства входять наступні компоненти (рис 1.): потребнісно-емоційний, що включає біологічні, соціальні аспекти мотивації, потреба в контакті, емоційні реакції, переживання; операціональні, як обізнаність і вміння, операції по догляду за дитиною і спілкування з ним; і ціннісно-смысловий, як відношення батька до дитини, включаючи екзистенціальні переживання.

Крім того, в дану структуру включається інтегральний наскрізний компонент - оцінний, в який входять 1) самооцінка як елемент Я-концепції, прийняття або неприйняття ролі батька і раціональна і емоційна оцінка себе як батька і свою дитину; 2) соціальна оцінка оточуючих, що базується на прийнятих в даному конкретному суспільстві соціальних стереотипах і приписах щодо виконання ролі, вимоги, яких необхідно дотримуватися для відповідності статусу. Соціальна оцінка є базою для формування влас-

ної оцінки, так як через соціальні стереотипи формує образи Я-ідеального. Оціночний компонент є інтегральним, тому що пронизує і впливає на всі інші компоненти структури. [4].

На основі виділених критеріїв розвитку особистості було проведено дослідження, за участі двох груп чоловіків: чоловіків-батьків і чоловіків, які не мають дітей одного віку. Застосовувалися такі методики: шістнадцятифакторний опитувальник Кеттелла 16PF; опитувальник смисложиттєвих орієнтацій; методика «Особистісний диференціал»; опитувальник PARY Шеффера; а також спеціально розроблена анкета двох варіантів і бесіда.

Статистична перевірка даних (по t-критерію Стюдента при 5% рівні значущості), а також кореляційний аналіз свідчать, що відмінності між чоловіками, що мають дітей, і чоловіками, не мають дітей, існують: для чоловіків-батьків характерні велика стресостійкість, експресивність, велика схильність соціальним нормам, дипломатичність і більш високий самоконтроль, а також велика оцінка себе по фактору сили (ЛД) і велика осмисленість цілей життя і задоволеність результатом зараз. Однак такі чоловіки менш домінантні, менш схильні до ризику, менш підозрілі, більш жорсткі, більш практичні, більш консервативні, а також більш конформних. Вони вище оцінюють жертвність батьків по відношенню до дітей і менш схильні оцінювати дітей як рівних дорослим.

В цілому можна констатувати, що чоловіки-батьки більш задоволені життям, їм властивий більший самоконтроль, вони більш схильні до дотримання соціальних норм і правил поведінки, менш схильні до ризику і менше підозрілі, більш терпимі і відповідальні, крім того, більш практичні, що відповідає виділенню на

основі аналізу теоретичних джерел критеріям розвитку особистості і параметрам особистісного розвитку. Ці дані підтверджуються самозвітах чоловіків-батьків, які оцінюють себе після народження дитини як більш відповідальних, більш терпимих, ніж до народження дитини. Констатація зміни в ставленні до них оточуючих може бути інтерпретована як свідцтво подальшої соціалізації, крім того, порівняння уявлень про внесок ідеального батька в розвиток дитини і характеристики власного вкладу виявило, що конкретний батько крім статусу захисту і виховання в найширшому сенсі слова ще формує у дитини практичні навички, таким чином беручи участь в передачі досвіду наступним поколінням, що в термінах Е. Еріксона називається продуктивністю і є основним завданням розвитку в період дорослості.

Для перевірки другої гіпотези про те, що феномен батьківства є комплексним утворенням, в якому можна виділити структурні елементи, нами було проведено факторний аналіз даних.

Факторний аналіз даних, отриманих при обстеженні чоловіків-батьків, показав, що для досліджуваного нами феномена можна виділити чотири фактора:

- фактор 1 - «Соціальні стереотипи батьківства»;
- фактор 2 - «Взаємодія батька з дитиною»;
- фактор 3 - «Емоційний зв'язок з дитиною»;
- фактор 4 - «Екзистенціальна оцінка власного життя», з навантаженням факторів (Expl. Var) відповідно 7,293108, 6,307445, 6,066038, 5,603425. При цьому перші два фактори являють собою характеристики сімейного взаємодії з дитиною, розподілу функцій між батьком і матір'ю,

причому фактор 1 свідчить про деяке самоусунення чоловіків від виховання дитини, але при цьому звертає на себе увагу взаємозв'язок цього з відносинами з власною матір'ю, що, можливо, може бути проінтерпретувати як свідчення існування чіткого стереотипу розподілу гендерних ролей, що формується ще в дитинстві. Другий фактор характеризує власне взаємодія батька з дитиною і установки, з ним пов'язані. Тобто ці два фактори включають в себе соціальний оцінний компонент і з різних сторін описують виділений нами операційний компонент в структурі комплексу батьківства.

Третій фактор, названий «Емоційний зв'язок з дитиною», описує не тільки емоційне ставлення до дитини, в тому числі і під час вагітності дружини, а й оцінку ставлення оточуючих до даного чоловіка як до батька таким чином включаючи в даний компонент соціальні оцінки статусів і ролей. Аналізуючи зміст даного чинника, можна говорити про наповнення потребнісно-емоційного блоку в структурі комплексу батьківства.

Фактор 4, який визначається через ціннісно-смісловий ставлення до дитини, екзистенційні переживання і оцінку власного життя, може характеризувати ціннісно-смісловий блок в структурі комплексу батьківства, виділений нами в ході вивчення даного феномена.

Таким чином, виділені теоретично три блоки в структурі комплексу батьківства, а також четвертий блок - оцінний, який є наскрізним, присутнім в трьох інших, були виявлені і в ході емпіричного дослідження.

Крім структурного аналізу нами додатково було проведено типологічний аналіз методом кластеризації ознак. Кластерний аналіз даних по вибірці чоловіків-батьків показав, що в досліджуваному феномені можна виділити три кластери даних, віддалених одна від одної різними дистанціями, але взаємопов'язаних, при цьому зв'язку всередині кожного класу є більш близькими, ніж між класами:

- 1) потребнісно-емоційний блок;
- 2) операційний блок;
- 3) ціннісно-смісловий.

Кількісне порівняння міжрівневих зв'язків між блоками в кореляційній матриці показав, що у чоловіків-батьків дані компоненти більш сформовані і інтегровані.

Таким чином, в результаті факторного і кластерного аналізу були підтверджені наші припущення про структуру феномена батьківства і гіпотеза про те, що батьківство є комплексним утворенням.

Широта досліджуваного феномена не дозволяє в рамках статті описати все закономірності феномена батьківства: наше дослідження, з одного боку, підтвердило наші гіпотези, а, з іншого - поставило різноманітні питання і проблеми як теоретичного (наприклад, вивчення механізмів асиміляції і інтерналізації батьківських функцій, механізмів соціального регулювання батьківства і т. д.), так і прикладного характеру (застосування отриманих результатів для підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів, які надають психологічну допомогу родині). Найважливішим завданням даної статті є актуалізація питань, вирішення яких можливе лише в подальшому більш масштабному, лонгітюдному, кросскультурному дослідженні феномена батьківства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антонов И.А., Медков В.М. Социология семьи. // Москва, 1996. – 304 с
2. Борисенко Ю.В. Психология отцовства// Москва, 2007. – 220 с
3. Думбляускас В.О. О понятии отцовства// Вильнюс, 1988. 380 с
4. Евсеенкова, Портнова Отцовство как структурно-динамический феномен «Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов». - Вып. 2. // Кемерово, 2003. - 410 с
5. Кон И.С. Отцовство как социокультурный институт // Москва, 2005
6. Кон И.С. Психология ранней юности // Москва 1989. - с. 256
7. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека.//Москва, 1994.
8. Фрейд З. Психология бессознательного// Москва, 1990. - 448 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антонов И.А., Медков В.М. Социология семьи. // Москва, 1996. – 304 с
2. Борисенко Ю.В. Психология отцовства// Москва, 2007. – 220 с
3. Думбляускас В.О. О понятии отцовства// Вильнюс, 1988. 380 с
4. Евсеенкова, Портнова Отцовство как структурно-динамический феномен «Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов». - Вып. 2. // Кемерово, 2003. - 410 с
5. Кон И.С. Отцовство как социокультурный институт // Москва, 2005
6. Кон И.С. Психология ранней юности // Москва 1989. - с. 256
7. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека.//Москва, 1994.
8. Фрейд З. Психология бессознательного// Москва, 1990. - 448 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Antonov I.A., Medkov V.M. Sotsiologiya semi. // Moskva, 1996. – 304 s
2. Borisenko Yu.V. Psihologiya ottsovtstva// Moskva, 2007. - 220 s
3. Dumblyauskas V.O. O ponyatii ottsovtstva// Vilnyus, 1988. 380 s
4. Evseenkova, Portnova Ottsovtstvo kak strukturno-dinamicheskij fenomen «Sibirskaya psihologiya segodnya: Sbornik nauchnyih trudov». - Vyip. 2. // Kemerovo, 2003. - 410 s
5. Kon I.S. Ottsovtstvo kak sotsiokulturnyy institut // Moskva, 2005
6. Kon I.S. Psihologiya ranney yunosti // Moskva 1989. - s. 256
7. Rodzhers K.P. Vzgl'yad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka.//Moskva, 1994.
8. Freyd Z. Psihologiya bessoznatelnogo// Moskva, 1990. - 448 s.

МАЛЬЦЕВА О.В.,
кандидат філософських наук,
доцент, кафедра соціології та
соціальної роботи,
Приазовський державний
технічний університет,
м. Маріуполь

БЛАЗЕНЬ, КЛОУН, ПЛУТЯГА, ДУРЕНЬ ЯК СОЦІАЛЬНІ ПРОВІДНИКИ СМІХОВОЇ СТИХІЇ

У статті досліджується міфологічний архетип сміхової стихії – трікстер, а також аналізується роль його соціальних масок: блазня, клоуна, ловкача, дурня як провідників сміхових настроїв в суспільстві. Вказується на особливе місце трікстерського міфу в поясненні стану постмодерного суспільства.

Ключові слова: трікстер, архетипи сміхової стихії, блазень, клоун, плутяга, дурень, сміхова поведінка, антиповедінка, постмодерна трікстеріада, постмодерне суспільство.

В статье исследуется мифологический архетип смеховой стихии – трикстер, а также анализируется роль его социальных масок: шута, клоуна, ловкача, дурака как проводников смеховых настроений в обществе. Указывается на особое место трикстерского мифа в пояснении состояния постмодерного общества.

Ключевые слова: трикстер, архетипы смеховой стихии, шут, клоун, ловкач, дурак, смеховое поведение, антиповедение, постмодерная трикстериада, постмодерное общество.

The article studies the mythological archetype of a laughter element - a trickster, and analyzes the role of his social masks such as a jester, a clown, a trickster, a fool as conductors of the laughter element in the society. It indicates a special place of trickster myth in the explanation of the postmodern society state. It is shown that laughter in the postmodern society acts as an attractor (conductor) of changes, and the comic carriers perform certain social roles, which are based on the archetypal component. Since, in the conditions of social and cultural

shifts, the role reality is transformed into a play reality, where the mask is a myth, the myth, in its turn, puts on a mask of social reality. These roles represent the transcendental social authority, gaining philosophical and ontological status. In contrast to the theatrical masks, which are being put on deliberately for someone to "play" (pretend), trickster play of masks spontaneously unfolds in the society. People who become its "victims" sometimes do not even know whose function their social mask performs and what impact it has on the social environment.

Key words: *trickster, archetype of laughter element, jester, clown, fool, laughter behavior, antibehavior, postmodern triksteriada, postmodern society.*

Постановка проблеми. Вхідження сучасного людства в новий стан розвитку з усією очевидністю демонструє зміну загальної соціокультурної атмосфери, котра все частіше характеризується скрізь призму гри, міфу, архетипу, антиповедінки. Опис постмодерністської реальності здебільшого відбувається за допомогою протиставлення елементів опозиції «ігрове (сміхове)-серйозне», де друге помітно поступається першому. Говорячи тут про «постмодерністську реальність», ми маємо на увазі не панування певного високоінтелектуального теоретичного масиву, на котрому розуміється вузьке коло спеціалістів, а очевидні реалії доби, яка помітно відрізняється від епохи модерну з її прагненням всезагального порядку та систематизації. Головним проявом ігри сьогодні виступає тотальна карнавалізація суспільства та безліч різноманітних форм сміхової антиповедінки, що охоплюють усі його сфери. Такі «відхилення» зазвичай вважаються неприпустимими в рамках упорядкованого соціального простору. Звідси в соціально-філософських дослідженнях виникає особлива увага до основного носія сміхового начала, героя архайчних міфів – трікстера. Це пояснюється тим, що «...соціальна увага у сучасних (або у постсучасних) обставинах все одно оперує не лише свідомими, раціональними, певним чином система-

тизованими образами, але й образами архетиповими, міфологічними. Соціальне несвідоме привласнює собі певні стереотипи, включаючи їх у соціальну дійсність, диктуючи зразки та моделі поведінки в суспільстві» [1, с. 9-15]. Вочевидь, образ трікстера стимулює настрої, що пов'язані з примірянням ігрових, карнавальних масок як дієвого засобу «захисту від плюнків та ляпасів» занадто раціонально організованого соціуму, тобто сприяє ірраціоналізації й підвищеній хаосомності суспільного життя.

Обґрунтування актуальності.

Сприймаючи суспільну організацію виключно раціонально, зрозуміти усе різноманіття соціальних проявів неможливо. Ірраціональні, неусвідомлені та несвідомі явища, тобто ті, що виходять за межі свідомої референції, також повинні знайти своє місце в науковому уявленні про суспільство та соціальну взаємодію. Отже актуальним науковим завданням постає з'ясування ролі соціальних масок трікстера, що виступають провідниками надіндивідуальної сміхової стихії в постмодерному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Присутність несвідомого в соціальному просторі вже знайшло відображення в працях Е. Дюркгейма, К. Юнга, З. Баумана, Р. Парка, Е. Берджесса, Н. Еліаса, Г. Бейтсона, Ю. Лотмана, З. Сікевіч. Вони до-

вели, що «досвідомі» й несвідомі відчуття і образи відіграють важливу, а іноді вирішальну, роль при встановленні та підтримці соціального порядку як системи відносин і дистанцій між групами та індивідами, оскільки базуються на древніх архетипах поведінки, антропологічній оцінці, почутті «ми» – «не-ми». Завдяки роботам М. Бахтіна, Г. Лебона, Г. Тарда, Г. Блумера, Н. Смілзера та ін. був розкритий механізм реального втілення несвідомого у феномені масової поведінки, редукованих, спрощених форм соціальної взаємодії, що долають вимоги нормативного поведінки в суспільстві, та демонструють пряме протиставлення ньому. Також для нашого дослідження велике значення має концепція символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, Г. Блумер, Ч. Кулі), що тлумачить соціальну взаємодію людей через посередництво знаків, значень, символів. З цих позицій сприйняття людей один одним у соціумі й утворення нового змісту, сенсу та цінностей відбувається шляхом інтерпретацій реципієнтом тих смислових значень, що він «зчитує» в процесі соціальної комунікації здебільшого несвідомо. П. Бергер, Т. Лукман, Г. Гарфінкель у своїх роботах показали процедури символізації дійсності, коли остання може містити як обумовлені мислєдіяльністю верифіковані форми, так і зовсім несвідомі. Особливої уваги заслуговують роботи, що присвячені виявленню сутнісних рис архетипу трікстера (П. Радін, К. Керенї, К. Юнг, М. Бахтін, Є. Мелетінський, Д. Гаврилов, А. Козінцев та ін.) та зв'язку трікстерського міфу з вченням про порядок і хаос (Г. Хакен, І. Пригожин, І. Стенгерс, С. Капіца, Ю. Лотман, В. Василькова, С. Курдюмов, Г. Малинецький, О. Князева, М. Хренов та ін.)

Виокремлення області дослідження. За наявності великого масиву досліджень щодо визначення архетипових рис трікстера в антропології та психології, виявлення історичних, етнографічних та культурологічних зразків прояву цього мі-

фологічного образу поки недостатньо розкритим є механізм прояву трікстера саме як носія сміхової стихії та перетворення останньої з надіндивідуального утворення на проявлені в соціумі уособлених носіїв сміхових настроїв з притаманною їм специфічною поведінкою та соціальними функціями.

Метою даної статті є дослідження ролі міфологічного архетипу сміхової стихії – трікстера для пояснення стану постмодерного суспільства, а також аналіз функціональної ролі його соціальних масок: блазня, клоуна, ловчака, дурня як провідників сміхових настроїв в суспільстві. На досягнення мети виконано **проміжні завдання**: по-перше, досліджено причини перетворення постмодерного суспільства на середовище глобальної трікстеріади; по-друге, проаналізовано механізм соціалізації архетипу трікстера в новітніх умовах; по-третє, визначено сутність соціальних масок трікстера: блазня, клоуна, плутяги, дурня та їх соціальних ролей і функцій в постмодерному суспільстві.

Методологію дослідження склали системний, структурно-функціональний, порівняльний аналіз, окремі прийоми соціологічних та психологічних досліджень, елементи синергетичної парадигми.

Виклад основного матеріалу. Більшість соціальних дослідників констатують той факт, що сучасне суспільство постає сильно фрагментованим, позбавленим абсолютних цінностей та загальнозначущих істин, таким, що втратило віру у наукову раціональність і прогрес. Сьогодні чіткі системи ієрархій, в тому числі ієрархії смислів поступилися місцем плюралізму в оцінках, відносності й еклектиці «знаків і образів, що вільно плавають», множинності точок зору. Суспільна свідомість в цьому випадку, будучи за формою цілковито раціональною та доцільною, в той же час за своєю суттю і способом розбудови пояснень соціального світу регресує до примітивних, архаїчних зразків. Явища ін-

версії, регресії, редукції складного до простого спостерігаються особливо яскраво в умовах постмодерної соціальної аномії й радикальної зміни картини світу. Теоретики постмодерну (Ж.Ф. Ліотар, Ж. Дерріда, Ж. Бодрійяр) на місці універсальних конструкцій класичного суспільства «вбачають» лише ситуативний, неусталений стан «коливання». Хаос і відносність постмодерністських моделей суспільства несуть із собою безсумнівну загрозу відхиленя та розпаду, але імовірність виживання у них стверджується за рахунок визнання різноманіття й збільшення можливостей індивідуальної самореалізації й творчого потенціалу. Усе це разом взате створює запит на нову активність несвідомого як законного засобу соціальних трансформацій, що виконує інтегруючу роль й має здатність до креативного синтезу. Адже у всьому просторі «соціального» несвідоме присутнє як в персональному, колективному, так і в загальносуспільному різновидах.

Там, де раціональна свідомість оперує аналізом, логікою, порівнянням, пошуками спільного та відмінного, перевіркою інформації та рефлексією над засадами власного міркування, у несвідомого спрацьовує інший інструментарій: аналогія, ототожнення, жива емоція, нечуттєвість до протиріч, повернення до синкретизму, образ, символ, знак, синтез. Серед значимого відсутня рефлексія, що сприяє безконтрольності існування. Спонтанність, стихійність включення несвідомого напряму пов'язана із механізмом захисної реакції та «вмикається» завдяки первісним алгоритмам поведінки. Коли «раціо» мовчить, починає подавати свій голос «колективне несвідоме», тобто проявляється здатність тлумачити навколишній світ через знакові структури культури (архетипи, за К. Юнгом), певні міфологічні системи. Міфологічне мислення порівняно з «сучасним» є архаїчним, але

воно збереглося як рудимент, хоча й відійшло в область несвідомого. Оживлення міфологічного світосприйняття характерно для перехідних станів суспільства, коли несвідоме виходить на поверхню, а іноді й зовсім замінює раціональні пояснення, особливо в умовах розгулу соціального хаосу. Беручи до уваги ці закономірності, Т. Хакен, І. Пригожин, І. Стенрегс, С. Капіца, Ю. Лотман, В. Василькова, С. Курдюмов, Г. Малинецький, О. Князева, М. Хренов зауважують на тому, що постмодерністські зрушення сприяють оживленню саме трікстерського міфу. Вони навіть називають те, що відбувається сьогодні у суспільному житті, постсучасною трікстеріадою. По суті, оця трікстеріада – це міф у дії, міф, що розгортається у нас на очах, причому, сміх, антиповедінка, що прослизає у всі шпарини ще донедавна внормованого соціального буття, ніколи не мали такого глобального масштабу.

Трікстер тепер вже не сприймається лишень як брутальний антигерой або, навпаки, як його дзеркальне перевтілення – креативний культурний герой. Це не просто персонаж примітивних космогонічних міфів, таке собі дуальне породження архаїчної свідомості, яке виправдовувало періодичне та тимчасове перевертання з ніг на голову всього усталеного і дозволяло сміятися над тим, що уявлялося надмірно високим і священним, коли дотримання інституалізованих норм ставало нестерпним. Пройшовши шляхом історичної модифікації та все ще зберігаючи «амплуа» уособлення сміхової, хаотичної стихії, трікстер новітніх часів став певним знаком, символом, семіотичною фігурою, за допомогою якої прочитуються та тлумачаться визначені соціокультурні зрушення [2].

Трікстер постмодерної доби є втіленням сили, котра діє ініціатором і каталізатором суспільних процесів, що маркують перехідний момент історії, зміну вектору

соціокультурного розвитку. Аналізуючи постать трікстера, К. Юнг підкреслював, що цей міфологічний персонаж є уособленням сміхової стихії, завдяки чому у архаїчній свідомості відбивалося складне розуміння світобудови, в якому в силу синкретичності первісного світогляду поєднувалося серйозне й смішне, героїчне й комічне, світ культури та світ природи, культурний герой та його демонологічно-комічна протилежність [3].

У сучасному плуначенні це поняття має численну кількість синонімів, або слів, близьких за змістом: блазень, скоморох, ловкач, плутяга, обманщик, дурень або паяц. Усі вони в тій чи іншій мірі відбивають окремі сторони трікстерської природи. Ці соціальні іпостасі трікстера далі ми будемо називати «архетипами сміхової стихії», особливо виділяючи найбільш узагальнені: *блазень, клоун, плутяга, дурень* [4]. Хоча, слід визнати, що ця класифікація є достатньо умовною, оскільки цим чотирьом архетипам сміхової стихії властиво обмінюватися своїми нарядами й атрибутами, щоб приховувати своє справжнє обличчя. Звісно, стверджуючи панування трікстерського міфу в постмодерному середовищі, ми мали на увазі не якусь деперсоніфіковану стихію або конкретні театральні маски та ляльки з ринкової і святкової площі. Сміх в постмодерному суспільстві виступає як атрактор (провідник) перемін, отже йдеться про тих носіїв сміхових настроїв, котрі виконують в суспільстві певні соціальні ролі, в основі яких є архетипова складова. А оскільки в умовах соціокультурних зсувів *рольова реальність трансформується в ігрову, де маска є міфом, то і міф у свою чергу одягає маску соціальної реальності. Тобто певні соціальні ролі виступають трансцендентальною соціальною інстанцією, набуваючи філософсько-онтологічного статусу. Люди, що виконують ці ролі, стають головними персонажами трікстерської гри й транслюють у соціум визначені меседжі. Використовуючи термінологію Е.*

Бернса, далі ми розглядаємо «ігри, що в них грають люди», а не «людей, що грають у ігри». Тут проглядається відмінність театральних масок, котрі свідомо надягають, щоб когось «грати» (зображувати) від трікстерської гри масок, що стихійно розгортається у соціумі й «заручниками» якої стають люди, іноді навіть не здогадуючись про те, чію функцію прикриває їх соціальна маска та якими є впливи цієї гри на соціальне оточення [5]. Через численні приклади виявлення притаманних трікстеру якостей та способів діяльності в соціокультурному середовищі з боку так званих «окремих діячів історії» та «маси» сьогодення суспільне життя співвідноситься з відчайдушною трікстеріадою.

Самим зворушливим сміховим архетипом є *клоун*, що виступає виразом крайнього ступеня самозаперечення людини, граничної матеріалізації неприродності того стану, в якому вона опинилася, протиставивши себе природі. Він хронічний невдаха, чий плани ніколи не втілюються в життя, його напудрене біле обличчя – це маска смерті та смертності, знак людської просторово-часової обмеженості, марності будь-яких наших зазіхань на «велике» і «вічне», постійної невідповідності обставинам та вимогам ситуації. Архетип клоуна надягає різні соціальні маски, тому ми іноді не одразу впізнаємо схожість положень, здавалось б несутісних фігур. Клоун часто ховається за «маленькою людиною у великому місті», пересічним бідолахою, нещасним емігрантом, інтелігентом, «що ще й в окулярах і шляпі», тривіальним незграбою, але інколи в клоунському амплуа виступає президент країни (приміром, Дж. Буш молодший, який постійно потрапляв у пригоди: то поперхнувся бубликом на стадіоні на очах тисяч уболівальників футболу, то не впорався з управлінням велосипеда та врізався у дерево під час ранкової

прогулянки, то грайливо ухилявся від людини, яка жбурляла в нього свої туфлі під час офіційного виступу і т. ін.; не менш яскравим є приклад сміхової антиповедінки колишнього президента Росії Б. Єльцина та ін.). Спостерігаючи за соціальними масками, що приховують клоунську природу і потрапляючи під владу сміху, причина якого нам не завжди зрозуміла, ми не свідомо рефлектуємо з приводу своєї біокультурної двоїстості. Ми замислюємося над тим, хто ми такі, чим є цей світ культури, який ми нагромадили навколо себе, а тепер не можемо з ним впоратися. Сміючись над кимось, ми робимо дивне відкриття: в наступну мить ми самі можемо стати «клоуном» і об'єктом, а вірніше, приводом для сміху. В. Ніскер, узагальнюючи обставини карнавалізованого сьогодення, стверджує, що «...людство це не більш ніж плем'я клоунів, яке безтурботно розгойдується на хиткій сходинці еволюційної дробини [6, с. 209].

Блазень також сміхове амплуа, що не пов'язане прямо ні з одним класом, соціальною групою або професійною приналежністю. Він ні на кого несхожий, незвичний, дивний, він за межами всякої буденності та втручається в соціальну структуру історичної епохи як чужорідне тіло. Головна зброя блазня – сміх та слово, що позбавляють смислу звичні й нормовані явища, він усе зводить до матеріального «низу», він підбурювач бунту, критик, гострослов та медіатор, що на одній нозі із владою, він виставляє себе на осміяння, послабляючи соціальне напруження. Блазні постсучасної доби надягають на себе соціальні маски письменників, журналістів, політиків, акторів, сатириків, карикатуристів, представників шоу-бізнесу, але можуть бути й «місцевими блазнями», що існують в кожному колективі. На відміну від клоу-

нів, що вказують на слабкості людини, котрі є споконвічними, увага блазня зосереджується на актуальних соціальних та політичних подіях. Його випадки та уседозволеність сходять з рук лише тому, що вони «одягнені» у жартівливу обгортку. Так, на фігуру короля, який сміється, накладається фігура блазня (приміром, С. Берлусконі італійці інакше, ніж «мафіозі-блазень» не називали, а лідера ЛДПР В. Жириновського вважають визнаним блазнем при російському президенті В. Путіні). Ті, чиї соціальні маски приховують блазеньську енергію, виконують функцію викриття недосконалості суспільства, будь-якого лицемірства, закоснілості, їх носії – творці нових смислів і значень (часто через заперечення), котрі потім, будуть наслідувати інші. Проте доведене до краю блюзнірство створює атмосферу абсурду та безнадії, втрати сенсу і цілі.

Плутяга – це сміховий архетип, що позбавляє людей їхньої впевненості в собі, той хто сіє безлад й хаос, із яких повинна народитися нова норма. Діючи асоціально, профануючи святині, він все ж зазнає поразки, хоча й проявляє зверхність щодо своїх жертв. Ловкачі новітньої доби – це створювачі різноманітних фінансових пірамід, сумнівних корпорацій, державні службовці й чиновники при владі, що не мають дипломів про вищу освіту, лженауковці, нагороджені високими державними преміями, та різноманітні «побутові хитруни». До цієї категорії потрапляє широке коло соціальних масок, які насмішкуюто провокують своїх антагоністів, граючи на їхній корисливості, яка затьмарює розум, бажанні й готовності вірити в будь-що, аби отримати власну вигоду. Яскравий приклад – усілякі персонажі віртуального світу, що приховуються під гучними «ніками» та яскравими

«аватарками», видаючи себе за героїв, красенів, інтелектуалів, або марнославний «Доктор “Пі”» (Андрій Слюсарчук). Ловкачі збивають апломб та пиху, розвіюють самовпевненість та створюють ґрунт для оновлення норм та правил суспільного буття. Домінування плутяг в суспільстві виснажує і присипає, позбавляє енергії розвитку, змушуючи рости «грошове дерево у країні дурнів».

Дурень – самий яскравий і непростий сміховий архетип, бо існують просто дурні (таких безліч і їх подальше збільшення загрожує деградацією та деструктивними соціальними явищами) та Великі дурні, чиє розуміння світу настільки віддалене від масового, що більшості ще слід «дорости» до цієї «дурості». Творці, філософи, мислителі, релігійні діячі, драматурги, режисери, музиканти, художники – це ті, хто мав сміливість зробити крок та вийти зі строю, залишити «матрицю», не боятися виглядати смішним, дивними та створювати власний світ, торуючи шлях тим, хто поки що не готовий бути не таким, як усі. Виходить, у єдиній людській цивілізації самою природою «вмонтований» механізм «божевілля» окремих частин суспільства. Вони демонструють відхилення від норми, девіантний розвиток, спроби реалізації іншого шляху становлення, що пролягає поза основним як інституалізована випадковість, ресурс соціальних змін.

Суспільство, як будь-яка інша структура, передбачає наявність динамічної антиструктури як запоруки своєї життєстійкості та життєздатності. Без неї воно не може існувати, оновлюватися, перекодовувати смисли власного буття. Такою антиструктурою в цей перехідний період і виявилася соціальна трікстеріада, що зазвичай розгортається на межі гри та дійсності, на полі руйнування старих та утво-

рення нових соціокультурних сенсів і цінностей. Сміх і антиповедінка як неконтрольовані, нерегульовані, ірраціональні прояви закономірно стали найкращими провідниками соціальної антиструктури в життя. Однак у ситуації постмодерну, постсучасності або, як говорять деякі соціальні філософи, «посткультури» трікстеріада набуває нових ознак, які викликані специфічним духом нашого часу з його численними деформаціями і відхиленнями від норми.

У нових умовах слід прискіпливо придивитися до носія сміхового світосприймання, або трікстера, котрий колись не мав ніякої самостійності, а лише представляв інший міфологічний персонаж – культурного героя. Тоді його функція була похідною, вторинною. Приміром, за К. Юнгом [3], трікстер – це тільки тінь культурного героя, його несвідоме, джерело творчого натхнення, інтуїтивне начало, без якого він знесилюється, втрачає здатність оновлювати світ, знаходити нестандартні рішення, тобто вписуватися у мінливу течію часу. Прагнення звільнитися від комічного елемента культурний герой виявить лишень згодом та зможе відокремитися тільки на пізніх етапах історії і то умовно. Сам же комічний антигерой, здавалося б, назавжди повинен був бути поєднаним зі своєю «культурною» половиною. Цей нерозривний зв'язок гарантував після самих сміливих трікстерських пертурбацій встановлення певної «соціальної норми»: оновленого, а можливо зовсім іншого, значно зміненого, але все ж таки порядку. В умовах постмодерну «Тінь» (в юнгіанському прочитанні) намагається звільнитися, відірватися від культурного героя, вона демонструє амбіції на автономне існування, сутність якого – руйнування, демонтаж всього попереднього

соціокультурного надбання навіть без натяку на спроби створити якусь нову систему норм та правил, цінностей та ідеалів. Отже, важливо знати, на якому полі грає певний трікстер.

Висновки. У постмодерному середовищі архетипи сміхової стихії, використовуючи різні соціальні маски, латентно роблять свою «трікстерську справу», змінюють суспільство, руйнуючи старе, віджило та створюючи різноманітні контексти для появи нових цінностей, нового соціального світо- і смислоутворення. Однак можна стверджувати, що постсучасна трікстеріада відбувається не тільки на межі культурного світу та антиміру, але й на межі безодні. Вона не знає глибини та перспек-

тиви, це лихацький трюк, в якому є єдине намагання – намацати хоча б якусь опору у суцільній соціальній порожнечі. Пізнавані «трікстерські штучки», спрацьовуючи на новому соціокультурному матеріалі, дають настільки неочікувані ефекти, що чимраз далі потребують детального аналізу, оскільки значно збільшені масштаби й глобальний розмах сміхового «дійства» викликають певні застороги щодо можливості дійти «точки неповернення» (адже шлях трікстера – це завжди «безцільне бродіння», «просто пригода», насмішка, безкрая іронія та «...скепсис щодо будь-якого соціокультурного порядку та суспільного обов'язку взагалі» [7, с. 359-368]).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Сикевич В. В., Крокинская О. К., Поссель Ю. А. Социальное бессознательное / В. В. Сикевич, О. К. Крокинская, Ю. А. Поссель. – СПб.: Питер, 2005. – 287 с.
2. Мальцева О. В. Головні ознаки та особливості постсучасної трікстеріади / О. В. Мальцева // Філософські виміри сучасної соціальної реальності: Міжнародна наукова конференція, Донецький національний університет, м. Донецьк, 14-16 квітня 2011 р. – Донецьк, 2011. – Т. II. – С. 50-52.
3. Юнг К.-Г. Душа и миф: шесть архетипов / К.-Г. Юнг; [пер. с англ.]. – М.: ЗАО «Совершенство»; К.: Port-Royal, 1997. – 356 с.
4. Мальцева О. В. Сміхові архетипи та їхні характерні риси: клоун, блазень, ловкач, дурень / О. В. Мальцева // *Vedecky pokrok na prelomu tysyachalety* – 2011: VII Mezinárodní vědecko-praktická conference, Praha, 27.05.2011- – 05.06.2011. – Praha: Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2011. – Dil 13. – С. 52-54.
5. Мальцева О. В. Соціальні маски сміхових архетипів в умовах сучасних трансформацій суспільства / О. В. Мальцева // Социально-психологические особенности личности в условиях трансформации общества: сборник статей по материалам II международной научно-практической конференции, г. Макеевка. 28 января 2013 г. – Макеевка: МЭГИ, 2013. – С. 132-135.
6. Нискер В. Безумная мудрость / В. Нискер. СПб.: Питер, 2000. – 288 с. – (Серия «Сам себе психолог»).
7. Гаврилов Д. А. К определению трикстера и его значимости в социокультурной реальности / Д. А. Гаврилов // Первая Всероссийская научная конференция «Философия и социальная динамика XXI века: проблемы и перспективы», 15 мая 2006 г. [материалы]. – Омск: СИБИТ, ИПЭК, СРШБ (колледж), 2006. – С. 359-368.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Sikevich V. V., Krokinskaya O. K., Possel Yu. A. *Sotsialnoe bessoznatelnoe* / V. V. Sikevich, O. K. Krokinskaya, Yu. A. Possel. – SPb.: Piter, 2005. – 287 s.
2. Maltseva O. V. *Golovni oznaki ta osoblivosti postsuchasnoyi trlksterladi* / O. V. Maltseva // *Filosofski vimiiri suchasnoyi sotsialnoyi realnosti: Mizhnarodna naukova konferentsiya, Donetskii natsionalniy universitet, m. Donetsk, 14-16 koltnya 2011 r.* – Donetsk, 2011. – T. II. – S. 50-52.
3. Yung K.-G. *Dusha i mif: shest arhetipov* / K.-G. Yung; [per. s angl.]. – M.: ZAO «Sovershenstvo»; K.: Port-Royal, 1997. – 356 s.
4. Maltseva O. V. *Smiilhoi arhetipi ta Yihni harakterni risi: kloun, blazen, lovkach, duren* / O. V. Maltseva // *Vedecky pokrok na prelomu tysyachalety – 2011: VII Mezinarodni vedecko-prakticka conference, Praha, 27.05.2011- – 05.06.2011.* – Praha: Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2011. – Dil 13. – S. 52-54.
5. Maltseva O. V. *Sotsialni maski smilhoi arhetipiv v umovah suchasni transformatsiyi suspilstva* / O. V. Maltseva // *Sotsialno-psihologicheskie osobennosti lichnosti v usloviyah transformatsii obschestva: sbornik statey po materialam II mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, g. Makeevka. 28 yanvarya 2013 g.* – Makeevka: MEGI, 2013. – S. 132-135.
6. Niskier V. *Bezumnaya mudrost* / V. Niskier. SPb.: Piter, 2000. – 288 s. – (Seriya «Sam sebe psiholog»).
7. Gavrilov D. A. *K opredeleniyu triksteri i ego znachimosti v sotsiokulturnoy realnosti* / D. A. Gavrilov // *Pervaya Vserossiyskaya nauchnaya konferentsiya «Filosofiya i sotsialnaya dinamika XXI veka: problemy i perspektivy», 15 maya 2006 g. [materialyi].* – Omsk: SIBIT, IPEK, SRShB (kolledzh), 2006. – S. 359-368.

МАРТИНЕНКО І.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, докторант, кафедра
логопедії, Національний
педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена проблемі розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Представлено аналіз існуючих програм навчання, виховання і розвитку дитини – дошкільника, зокрема розділи, що присвячені розвитку спілкування. Аналіз програм засвідчив, що розвиток спілкування дітей-дошкільників представлений у різних видах активності: створенні розвивального життєвого простору, організації життєдіяльності дошкільників та впливу різних соціальних інститутів, гуманізації взаємин особистості та колективу. За програмою «Я у світі» розвиток комунікативної діяльності дитини-дошкільника забезпечується такими основними лініями як: соціально-моральна, особистісна та мовленнєва. Водночас, гармонізації комунікативних рис особистості, розвитку емоційної складової спілкування та його структури, невербальних комунікативних вмінь уваги в цій програмі приділено недостатньо. Аналіз спеціальних психологічних програм розвитку комунікативної діяльності дітей із СПМ засвідчив їх однобічність і відсутність системності, комплексності у підходах.

Ключові слова: комунікативна діяльність, програма розвитку спілкування, діти з системними порушеннями мовлення, дошкільники.

Статья посвящена проблеме развития коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи. Представлен анализ существующих программ обучения, воспитания и развития ребенка – дошкольника, в частности разделов, посвященных развитию общения. Анализ программ показал, что развитие общения детей-дошкольников представлено в различных видах активности: создании развивающего жизненного пространства, организации жизнедеятельности дошкольников и влиянии различных социальных институтов, гуманизации взаимоотношений личности и коллектива. В соответствии с Базовой программой «Я в мире» развитие коммуникативной деятельности ребенка – дошкольника обеспечивается социально-нравственной, речевой и личностной линиями. В то же время, гармонизации коммуникативных качеств личности, развитию эмоциональной составляющей общения и ее структуры, невербальных коммуникативных умений внимания в этой программе уделено недостаточно. Анализ специальных психологических программ развития коммуникативной деятельности детей с СПМ показал их односторонность и отсутствие системности, комплексности в подходах.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, программа развития общения, дети с системными нарушениями речи, дошкольники.

The article deals with the issues of communication activity in preschool children with system speech disorders. It gives analysis of the existing educational programs for children of preschool age, including the chapters dedicated to the communication development. Programs analysis reveals that communication development in preschool age takes place within different activities: ensuring motivating-to-learn living space, management of preschoolers' life and impact of the various social institutions, humanisation of interactions between the person and the group. According to the program "Me in the world," communication development of a preschool age child is guided in compliance with two major lines – socio-moral and speech development. However, this program has little focus on harmonisation of communicative personality traits, development of emotional component of communication and teaching non-verbal communication skills. At the same time, analysis of the special psychological programs for communication activity development for children with system speech disorders disclosed their constriction and lack of consistency and complexity of approaches towards communication development.

Key words: communication activity, communication development program, children with system speech disorders, preschoolers.

Важливим завданням психічного і соціального розвитку дитини дошкільного віку є розвиток її комунікативної діяльності, яка забезпечує соціалізацію індивіда в колективі ровесників і дорослих, адаптацію у соціальному середовищі. Особливо значення набуває означена проблема напередодні вступу до школи, переходу до шкільного навчання, яке висуває низку нових вимог до здатності дитини спілкуватись з оточуючими в різних ділових і рутинних ситуаціях. Будь-які комунікативні труднощі на цьому етапі можуть спричинити дезадаптацію і проблеми у навчанні. Одними з найпоширеніших поміж комунікативних труднощів є вербальні, які відмічаються у дітей із системним мовленнєвим недорозвитком первинного генезу.

Дослідження мовленнєвого недорозвитку у дітей широко представлено у психолого-педагогічних дослідженнях (В.О.Кондратенко, С.Ю.Конопляста, Р.Є. Левіна, Н.В.Манько, Н.В. Савінова, Є.Ф.Соботович, В.В. Тарасун, В.В.Тищенко, Т.В. Туманова, Т.Б. Філічева, Г.В. Чиркіна, С.М. Шаховська, М.К. Шеремет тощо). В них описано низку особливостей розвитку комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення (далі – СПМ), які автори пов'язують із первинним мовленнєвим недорозвитком і зазначають про їх вторинне походження. В логопедичних дослі-

дженнях (Б.М. Гріншпун, Г.В. Гуровець, Р.Є. Левіна, В.О. Кондратенко, С.Ю. Конопляста, Н.Г. Пахомова, Н.В. Савінова, Л.Ф. Спірова, В.В. Тарасун, В.В.Тищенко, Л.Б.Халілова, Н.В. Чередніченко, Г.В. Чиркіна, С.М. Шаховська, М.К. Шеремет) представлено характеристику, симптоматику і структуру різних мовленнєвих порушень (алалія, афазія, дизартрія, ринолалія тощо), які зумовлюють комунікативні труднощі, пов'язані з недостатнім засвоєнням мовних засобів.

Водночас, результати психологічних пошуків у вирішенні окресленої проблеми засвідчують, що у дітей із СПМ відстають у розвитку і невербальні засоби спілкування, які в нормі допомагають налагоджувати і підтримувати контакт, демонструвати зацікавленість, досягати спільного результату з комунікативним партнером. Вчені зазначають про зміщення ієрархії мети спілкування цих дітей, зниження потреби у ньому (Б.М. Гріншпун, О.С. Павлова, Л.Ф. Спірова, Г.В. Чиркіна); К.В. Ковилова, В.В. Коржев'яна, І.С. Кривов'яз, О.С. Павлова, Л.Г. Соловійова, О.Г. Федосєєва наголошують на недостатній сформованості комунікативних вмінь і засобів спілкування дошкільників із СПМ; Т.М. Волковська, В.А. Калягін, В.В. Лубовський, Т.С. Овчиннікова порушення комунікативної діяльності вважають однією із специфічних закономірностей розвитку дітей з тяжкими

порушеннями мовлення.

Аналіз результатів дослідження комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку (І.В. Мартиненко, 2012-2016 р. р.) засвідчують комплексний характер порушень у структурі комунікативної діяльності цих дітей: вони недостатньо оволодівають мовленнєвими, експресивно – мімічними, предметно – дійовими засобами спілкування; обмежено використовують комунікативні вміння – інформаційно-комунікативні, інтерактивні, перцептивні; комунікативна діяльність є нестійкою, переважають ситуативно-ділові його форми, що свідчить про затримку у формуванні; недостатня потреба у спілкуванні зумовлена слабкою комунікативною спрямованістю і бідністю комунікативних особистісних рис [6-7].

Враховуючи описані результати досліджень комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення, вважаємо за необхідність здійснити аналіз сучасних програм і підходів до її розвитку в умовах загальноосвітнього дошкільного закладу. На нашу думку, зазначені особливості комунікативної діяльності можуть бути зумовлені не тільки симптоматикою мовленнєвих порушень цих дітей, а й недостатньо комплексним підходом до розвитку діяльності спілкування.

Розглянемо, насамперед, підходи до розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку у змісті загальнодержавної Базової програми «Я у Світі» (2009 р., наук. кер. О.Л. Кононко), за якою здійснюється навчання і виховання дошкільників і в логопедичних закладах освіти.

Базова програма «Я у Світі» є державною програмою, в якій відображено вимоги щодо змісту освіти дитини від народження до шести (семи) років

життя. У Програмі виділено сім ліній розвитку дошкільника: фізичну, соціально-моральну, емоційно-ціннісну, пізнавальну, мовленнєву, художньо-естетичну, креативну.

В основі Базової програми покладено формування компетентностей (набуття досвіду, який допомагатиме розв'язувати проблеми, здобувати нову інформацію, ставати мобільною; формування здатності діяти адекватно, конструктивно, ефективно в різних життєвих ситуаціях, приймати свідомі рішення, задовольняти свої соціальні та індивідуальні потреби).

Розробники програми кінцевим результатом навчання і виховання дошкільника вважають сформованість у нього шкільної зрілості, у структурі якої виділяють розумову, соціальну, емоційну складові. Покладені в основу предмету нашого дослідження компетентності відображено, насамперед, у вимогах до соціальної і емоційної зрілості. Зокрема, зазначено, що соціальну зрілість засвідчують уміння дитини спілкуватися з дорослими та однолітками, ініціювати контакти, налагоджувати взаємодію, домовлятися, узгоджувати свої дії з партнерами, допомагати іншим людям, мобілізуватися на додання труднощів, виявляти відповідальність, виробляти самооцінні судження, поважати себе та інших); результатом емоційної зрілості є – емоційна стійкість дитини, здатність адекватно реагувати на ситуації та події, орієнтуватись у настроях та станах людей, які поряд, і брати їх до уваги, контролювати та регулювати свою емоційну поведінку, утримуватися від імпульсивних проявів.

Особливості формування і розвитку зазначених компонентів уточнюються, насамперед, у трьох освітніх лініях програми: «Особистість», «Дитина в соціумі» і «Мовлення». У розді-

лі «Особистість» йдеться про розвиток деяких особистісних рис, які у нашому дослідженні віднесено до комунікативних: емпатії, емотивності, комунікабельності, відкритості. «Дитина в соціумі» – характеризує зміст завдань з розвитку комунікативних вмінь з дітьми та дорослим та засвоєнні соціально-моральних норм їх застосування, «Мовлення» – розкриває зміст роботи з удосконалення вербальних засобів спілкування.

Слід відмітити відсутність завдань щодо розвитку діяльності спілкування у лінії «Діяльність», що свідчить про недостатню спрямованість Базової програми на розвиток комунікативної діяльності. Аналізуючи зміст програми ми також помітили пріоритет у розвитку особистості дошкільника, акцентування уваги на її соціально-моральній складовій.

Безперечним плюсом Програми є пріоритетність принципу активності, за яким дошкільник визнається активним суб'єктом життєдіяльності зі своїм індивідуальним досвідом та особливим сприйняттям світу. Такий підхід передбачає ставлення педагога до дитини як до особи, яка має право на власний вибір, прийняття самостійного рішення, на свої переваги та особистий час, на задоволення основних потреб, можливість усамотнитися, на відстоювання власної гідності. Однак, з позицій активізації його комунікативної діяльності, на нашу думку, зазначений принцип розкрито недостатньо.

Звертає на себе увагу той факт, що варіативна частина Програми зорієнтована на розумовий розвиток і не містить жодного блоку і завдання з розвитку спілкування, особистості дитини. На нашу думку, це свідчить про певну диспропорцію у складових Програми з домінуванням інтелектуальної складової.

Отже, аналіз змісту Базової програми змісту освіти дошкільника «Я у Світі» засвідчив недостатню її орієнтованість на розвиток комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку. В програмі зазначено про необхідність розвитку комунікативних рис особистості, самооцінки та самосвідомості дитини, її активності взагалі. Вагома частина програми присвячена розвитку мовлення дітей, однак всебічного підходу до розвитку діяльності спілкуванні змістом програми не передбачено.

На сьогодні в Україні відмічається домінування комунікативно-мовленнєвого підходу до розвитку спілкування дітей, який передбачає, передусім, розвиток мовленнєвих засобів спілкування (О.П. Аматьєва, Н.Д. Бабіч, А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, К.Л. Крутий, Т.О. Піроженко, О.В. Саприкіна та інші.).

Т.О. Піроженко (2004) визначає необхідність акцентування уваги у цьому підході на таких взаємопов'язаних явищах мовленнєвого спілкування:

- суб'єктах комунікації і мотиваційно-цільових джерел, що визначають їх активність;
- процесах мовленнєвої взаємодії (говоріння і слухання);
- засобах (невербальних і мовленнєвих);
- аналізі кінцевого результату спілкування (взаєморозуміння) [9].

Розвиток мовленнєвого спілкування в умовах дошкільних закладів здійснюється з урахуванням різних функцій: розуміння, усвідомлення власного мовлення, його лексичного наповнення, нормативного оволодіння мовними правилами. Це передбачає різні педагогічні аспекти мовленнєвого навчання дітей: методи і прийоми збагачення і вдосконалення фонетичної, граматичної, семантичної сторін ди-

тячого мовлення, а також словникової (граматичної, фонетичної) роботи з дітьми в процесі організації різних видів діяльності - на заняттях, в організації спостережень в природі, художньо-образотворчої, ігрової, трудової та інших специфічно дитячих видах діяльності [2; 9].

По суті, вся дошкільна дидактика, у всіх методиках (методика ознайомлення з навколишнім, образотворчої діяльності, формування елементарних математичних уявлень тощо) відображено завдання мовленнєвого розвитку дитини з точки зору лінгвістичних одиниць [2; 9].

Однак, як відомо з практики, в різних вікових групах дитячого садка, завжди є діти, які не засвоюють мовні норми. Причини цього явища переважно розглядаються з педагогічних та медичних позицій і часто позбавлені психологічного аналізу. Разом з тим, підхід до оцінювання спілкування з позицій мовленнєвих досягнень обмежує можливості системного його вивчення, нівелює його психологічну складову і заздалегідь негативно характеризує комунікативну діяльність дітей з мовленнєвими порушеннями.

Аналіз психологічної складової навчання і виховання дошкільників в Україні засвідчує відсутність загальнодержавних програм розвитку спілкування дітей дошкільного віку. Водночас, поміж існуючих корекційно-розвивальних програм, розроблених для дітей з мовленнєвими порушеннями зокрема, представлено низку, спрямованих на розвиток різних сторін і функцій комунікативної діяльності (С.В. Артамонової [1], К.В. Ковилової [3], В.В. Коржевіної [4], О.С. Павлової [8], Л.Г. Соловйової [11], О.Г. Федосєєвої [13] та інш.). Розглянемо їх детальніше.

С.В. Артамонова запропонувала

систему подолання комунікативних порушень у дітей із загальним недорозвитком мовлення, які не отримують логопедичної допомоги, засобами корекційно-розвивального середовища. Розвивальне індивідуально-орієнтоване середовище включає лікувально-профілактичну взаємодію дошкільників, сім'ї і дошкільного навчального закладу та спрямоване на розвиток мотиваційного, операційного компонентів спілкування, активізацію середовища [1]. Цю модель автор не протиставляє поширеній системі надання логопедичної допомоги, а вважає альтернативною.

Низка корекційних комунікативно-спрямованих програм для старших дошкільників із ЗНМ ґрунтуються на розвитку, насамперед, вербальних засобів спілкування: шляхом формування культури мовленнєвої поведінки в типових ситуаціях етикетного спілкування (Н.Ю. Кузьменкова, 2006) [5; оволодіння нормами і правилами спілкування шляхом знайомства з художніми творами (О.С. Павлова, 2003) [8]; формування передумов діалогічного спілкування (Н.К. Усольцева, 1996) [12]; розвитку діалогічної взаємодії в ігровій діяльності (Л.Г. Соловйова, 1998) [11].

Поміж описаних виокремлюється корекційно-розвивальна програма О.С. Павлової, яка окрім зазначеного вербального компоненту передбачає вплив на: емоційну складову спілкування шляхом знайомства дітей з основними людськими емоціями та почуттями, їх проявами під час спілкування; формування основних компонентів сюжетно-рольової гри. До основних прийомів в реалізації цієї програми автор відносить ознайомлення дітей з творами художньої літератури; бесіди-заняття про правила поведінки або моральні норми; словесний опис станів і

різних почуттів людини з характеристикою причин, що їх викликають; тренінг мимічних і пантомімічних м'язів з метою оволодіння експресивними невербальними засобами спілкування [8]. Авторська розробка О.С.Павлової відрізняється спрямованістю не тільки на вербальні, а й експресивно-мимічні засоби спілкування, а також – розвиток емпатії у дітей.

Програма формування комунікативних вмінь, запропонована О.Г. Федосеєвою (2003) передбачала такі напрями корекційно-педагогічного впливу:

- розвиток немовленнєвих і мовленнєвих засобів спілкування;
- вміння застосовувати засоби спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях;
- розвиток активності та онтогенетично обумовлених форм спілкування [13].

Основними прийомами навчання дітей в процесі корекційно-педагогічного впливу автор визначила ігри-драматизації, рухливі, настільні та дидактичні ігри, сюжетно-рольові інсценування; моделювання комунікативних ситуацій; обговорення книг, вигадкування історій, казок; бесіди тощо. В цій програмі нам імпонує врахування різних засобів спілкування у розвивальній роботі. Програма є, безперечно, соціально-спрямованою, оскільки враховує і активність суб'єкта спілкування, і можливості застосування комунікативних вмінь в різних комунікативних ситуаціях. Однак ні програма О.С.Павлової, ні О.Г. Федосеєвої, ні жодна інша розробка не враховують діяльнісної сутності спілкування, необхідності формування його структури у дітей із порушеннями мовлення; хоча про нестійкість і порушення структури комунікативної діяльності йдеться у багатьох наукових

висновках [8; 13].

Єдиною, поміж відомих нам корекційно-розвивальних програм для розвитку спілкування дітей з вадами мовлення, є програма К.В. Ковилової, розроблена у межах психокорекційної технології комунікативного розвитку старших дошкільників із ЗНМ. К.В. Ковиловою (2013) було розроблено психокорекційну технологію, яка моделює основні параметри спілкування дітей цього віку і базується на таких етапах діяльності спілкування: мотиваційному, когнітивному, діяльнісному і оцінювальному. У відповідності з цим програму було реалізовано поетапно: 1) формування потреби у спілкуванні; 2) розвиток перед комунікативних вмінь; 3) формування комунікативних вмінь вербального спілкування.

Автор розглядає ігрову діяльність як універсальний інструмент оптимізації та корекції психічного розвитку дітей і спирається на діяльнісний підхід, що передбачає включення дошкільників із ЗНМ в різноманітні види ігрової діяльності, різні за складністю, змістом, ступенем соціального опосередкування. У процесі корекційної роботи увагу спрямовано на такі важливі параметри спілкування: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування; взаємини і взаємодію учасників комунікації; комунікативні ситуації як форму функціонування спілкування; змістовну основу процесу спілкування; системі вербальних засобів, засвоєння яких забезпечує комунікативну діяльність в ситуаціях спілкування [3].

Отже, теоретичний аналіз літературних джерел і стану надання корекційно-розвивальних та освітніх послуг дітям з мовленнєвими порушеннями в Україні засвідчив недостатню спрямованість сучасних програм на розвиток

психологічних механізмів (особистісного, діяльнісного) комунікативної діяльності. Достатньо уваги у Базовій програмі приділено розвитку вербальних засобів і емоційної складової спілкування, водночас відмічається брак завдань, які б передбачали розвиток комунікативних рис особистості і структурних компонентів діяльності спілкування. Аналіз альтернативних психокорекційних програм і методик, розроблених з урахуванням специфіки комунікативного розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями засвідчує їх фрагментарність і вибірковість: деякі передбачають розвиток лише вербальних засобів спілкування, інші – передбачають розвиток емоційної сфери та окремих особистісних рис, треті – ґрунтуються на поетапності

комунікативної діяльності, але використовують засоби спілкування безсистемно і вибірково з переважною опорою на вербальних їх видах.

Здійснений аналіз сучасних програм і методик розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засвідчує актуальність проблеми всебічного комунікативного розвитку дітей з порушенням мовленнєвого розвитку первинного генезу, що зумовлює необхідність розробки і апробації системи психологічного впливу на комунікативний розвиток цих дошкільників із врахуванням діяльнісного, особистісно-орієнтованого і системного підходів із залученням дітей, їх батьків та педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Артамонова С.В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / С.В. Артамонова – М., 2009. – 22с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш; за ред. А. М. Богуш. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
3. Ковылова Е. К. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.10 / Е.К. Ковылова – Н.Новгород, 2011. – 264 с.
4. Коржевина В. В. Развитие вербальных средств в общении у детей 3-4 лет с недоразвитием речи: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / В.В. Коржевина – М., 2006. – 22 с.
5. Кузьменкова Н. Ю. Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикету : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Н. Ю. Кузьменкова – Архангельск, 2006. – 197 с.
6. Мартиненко І.В. Труднощі у спілкуванні дітей із системними порушеннями мовлення журнал / І.В. Мартиненко // Логопедія. науково-методичний журнал. – 2015. – № 6. – С. 43 – 51.
7. Мартиненко І.В. Характеристика комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення / І.В.

- Мартиненко // *Особлива дитина: навчання і виховання. Науково-методичний журнал.* – № 4. – 2015. – С. 45 – 58.
8. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи: Психолингвистика и современная логопедия / О.С.Павлова.- М, 1998. – 213 с.
 9. Пирожено Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пирожено; Институт психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. – К. : Нора-принт, 2002. – 310 с.
 10. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» // наук. ред.. та упорядник О.Л. Кононко. – К.: Світоч, 2008. – 430 с.
 11. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.Г. Соловьева // *Дефектология.* – 1996. №1. – С. 62 – 66.
 12. Усольцева Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. . к-та пед. наук: 13.00.03 / Н.К. Усольцева. – М., 1996. – 19 с.
 13. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.Г. Федосеева. – М., 1999. – 220 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Artamonova S.V. Preodolenie kommunikativnyh narusheniy u starshih doshkolnikov s obshchim nedorazvitiem rechi sredstvoami korrektsionno-razvivayushey sredy : avtoref. dis. ...kand. ped. nauk : 13.00.03 / S.V. Artamonova. – М., 2009.
2. Bohush A. M. Doshkil'na linhvodydaktyka / A. M. Bohush, N. V. Havrysh; za red. A. M. Bohush. – К.: Vyshcha shkola, 2007. – 542 s.
3. Kovylova E. K. Psihokorrekcionnaya tekhnologiya kommunikativnogo razvitiya detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi : dis. ...kand. psihol. nauk : 19.00.10 / E.K. Kovylova – N.Novgorod, 2011. - 264 s.
4. Korzhevina V. V. Razvitie verbal'nyh sredstv v obshchenii u detej 3-4 let s nedorazvitiem rechi: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk : 13.00.03 / V.V. Korzhevina. – М., 2006. – 22 s.
5. Kuz'menkova N. YU. Formirovanie kommunikativnoj sposobnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi posredstvom obucheniya rechevomu ehtiketa : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03 / N. YU. Kuz'menkova. – Arhangel'sk, 2006. – 197 s.
6. Martynenko I.V. Trudnoshchi u spilkuванні ditey iz systemnymy porushennyamy movlennya zhurnal / I.V. Martynenko // *Lohopediya. naukovy-metodychnyy zhurnal.* – 2015. – # 6. – S. 43 – 51.
7. Martynenko I.V. Kharakterystyka komunikativnykh rys osobystosti ditey starshoho doshkil'noho viku z systemnymy porushennyamy movlennya / I.V. Martynenko // *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya. Naukovy-metodychnyy zhurnal.* – # 4. – 2015. – S. 45 – 58.

8. Pavlova O.S. *Narushenie kommunikativnogo akta u detej s obshchim nedorazvitiem rechi: Psiholingvistika i sovremennaya logopediya* / O.S.Pavlova. - M, 1998. - 213 s.
9. Pirozhenko T. A. *Kommunikativno-rechevoe razvitie rebenka* / T. A. Pirozhenko; Institut psihologii im. G. S. Kostyuka APN Ukrainy. - K. : Nora-print, 2002. - 310 s.
10. *Prohrama rozvytku dytyny doshkil'noho viku «Ya u sviti»* // nauk. red.. ta uporyadnyk O.L. Kononko. - K.: Svitoch, 2008. - 430 s.
11. Solov'eva L.G. *Osobennosti kommunikativnoj deyatel'nosti detej s obshchim nedorazvitiem rechi* / L.G. Solov'eva // *Defektologiya*. - 1996. №1. - S. 62 - 66.
12. Usol'ceva N.K. *Formirovanie predposylok dialogicheskogo obshcheniya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi* : avtoref. dis. . .k-ta ped. nauk: 13.00.03 / N.K. Usol'ceva. - M., 1996. - 19 s.
13. Fedoseeva E.G. *Formirovanie kommunikativnyh umenij u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi*: dis. ...kand. ped. nauk: 13.00.03 / E.G. Fedoseeva. - M., 1999. - 220 s.

MELASHCHENKO E.,
Candidate of Philosophy sciences,
associate professor of psychology
and pedagogy, NTUU «KPI»,
Kiev, Ukraine

PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT AMONG THE STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

Self-consistency in choosing the way of life for young people is defined among other things by the choice of their profession to be. Formation of mastery motives in self-development, self-realization and professional mobility necessitates a number of reforms in existing higher education. Contemporary self-improvement of an individual is being realized nowadays in the form of student's self-actualization and has very much in common with that of a person. The student community of technical universities has the signs of technocracy identified on the level of personality organization and the level of social education organization and has a current request for a new type of relationships between humanism and technocratism in learning.

Key words: self-development, self-realization, personality, technocracy, higher education.

Самостійність в обранні життєвого шляху молоді – у виборі майбутньої професії. Формування мотивів саморозвитку та самореалізації, професійної мобільності призводить до необхідності реформування сучасної вищої освіти. Сучасне самозростання особистості реалізується у формі само актуалізації студента і перетинається з проблемою самоактуалізації людини. Студентство технічних університетів має прояви технократизму на рівні структури особистості і на рівні структури соціального інституту освіти і має актуальний запит на нове співвідношення між гуманізмом та технократизмом в процесі навчання.

Ключові слова: самозростання, саморозвиток, особистість, технократизм, вища освіта.

Самостоятельность в выборе жизненного пути молодежи заключается в выборе их будущей профессии. Формирование мотивов саморазвития и самореализации подводит нас к необходимости реформирования современного высшего образования. Современное саморазвитие личности реализуется в форме самоактуализации студента, которая соприкасается с проблемой самоактуализации человека. Студентам технических университетов свойственны проявления технократизма на уровне структуры личности и на уровне структуры социального института образования и имеет актуальный запрос на новые соотношения гуманизма и технократизма в процессе обучения.

Ключевые слова: самореализация, саморазвитие, личность, технократизм, высшее образование.

Problem statement. Economic and social relationships in modern Ukraine affect the state of higher education. The key inquiry of education to train young specialists has changed the vector of activity from accumulating knowledge to professional self-realization and self-improvement. IT development of the society finds itself under permanent self-education in accordance with vital and professional requirements. Modern life is undoubtedly a dynamic process, and a young person chooses his/her own way of life, having accepted a personality trait tendency to individualization.

Higher education has become a public institution that provides knowledge and builds up motives for self-development and self-realization. Besides this is higher education that has a firm motivation to find and disclose personal essential forms, build up the personality that will ensure a sustainable development of the society.

The knowledge gained during the years of study is "morally" worn out by 20-30 % with every passing year. Alongside with the task to get the students

properly educated this problem should make more emphasis on students' professional mobility and their ability to grow professionally. This directly affects the students of technical universities where the number of humanitarian subjects is steadily reduced.

Many scientists have contributed to the determination of psychological aspects of professional and personal development during the process of study or work in psychological and pedagogical sciences (L. Vygotsky, Davydov, V. Druzhinin, D. Elkonin, Kostyuk, S. Maksimenko, S. Rubinstein, B. Thermal T. Titarenko, etc).

The concept of personality has ensured the effective implementation of an innovative idea and a shift from an objective education to a subjective one.

B. Ananiev, G. Craig, D. Feldstein, L. Bozovic, Vygotsky L., I. Cohn, E. Erickson disclose the peculiarities of a personal development stage in the period of late adolescence (student age).

Students' eagerness for professional self-development in terms of technical university study makes it possible to think of the need to reform modern high-

er technical education by means of sufficient knowledge mechanisms in modern innovative education.

The purpose of the article is to study the powers of the student from an innovative technical university to be engaged in self-realization under the influence of technocracy. The crucial condition for self-development and self-realization of the future engineer in the professional field being one of the substantive spheres of his life is his/her eagerness for professional self-development. In educational psychology L. Mitina considers the skills and ability to self-expansion of competitive personality and the stages of professional self-development rights of a person. M. Chobitko investigated the ability to think independently and navigate in new situations as the factor of self-improvement among the students. V. Kazakov considered independent students' work as the way to realize the ability to self-identity.

Modern self-enhancement of an individual can be realized in the form of self-actualization, and the issue of professional self-enhancement for a technical student interacts with the problem of self-actualization. So, we have the affinity in professional self-enhancement: it's the implementation through the forms and mechanisms of self-actualization. In this case, the technical student's self-actualization in joint components acts as the common ground, and its professional self-enhancement – as a partial one.

The students of technical universities usually exhibit some signs of technocracy at personality and social structural levels within the education of Ukraine, although the study there is innovative, personally oriented and is focused on creating a future engineer, the possibility to take an active position in educational activities, acquire new knowledge through an ac-

tive dialogue with the world and provide research through information means.

However, we view higher education as a process of both technical training and up-bringing, and it is through these aspects that technocratic attitudes affect a person. The student receives technical knowledge and the methodology of solving practical problems. This may also occur individually. The process of up-bringing at a Technical University suggests the availability of technocratic teacher who is considered to be the subject of an educational activity.

As a matter of fact, the teacher's personality influences the personality development of a technical student and education itself in the phase of the globalized world community transition to the informational society, the ability of a future engineer to reach a professional self-enhancement is being formed.

Technocracy is a social, psychological and political science phenomenon in the social organism of Ukraine. "Knowledge is power, and, evidently, things have paradoxically come to the point that science and technology through their knowledge of what is happening in the inanimate world of some abstract and scientific findings have acquired large and ever-growing power. This power enables them to manage and change the world in which people have the benefits to live in "[4, 119].

Humanity being developed, is developing technology, and then with the mature technology we can witness a fusion process of physical and spiritual or noumenal and phenomenal, what the society is being developed from.

The specificity of technocracy interpretation lies in its specific interaction – the interaction between people, based on the theory of technical knowledge that are used as the methodology of society management.

Technocracy in higher education is the manifestation of managers with engineering and technical education that deal with a methodological basis for action, i.e. technological determinism, and the result of their activity, i.e. the students who accept their teachers' guidance and subsequently become the carriers of new technocratic knowledge.

Nowadays a contemporary technocrat is considered to be not only an engineer of human souls and social consciousness but the arbiter of the state and world destinies. Such approach has led to a psychological breakdown in the public mind (stress increase, crime, drug use, terrorism) as well as technological and environmental breakdown.

The so-called computercracy is a new version of technocracy existence. According to Aristotle, life is professional work and doing good. The present reality underscores the threat of alienation of an individual as a means of implementing an anonymous power and oppression of mankind (particularly a human).

Leading technocrats are trying to put down the individuals whose moral attitudes are at least with a bit of differences, they give preference to predictable and bent to submission employees that perform their orders. But in this case we cannot talk about professional capacity generating that may lead to a self-realization. It's most likely that it can lead to human person's suppression, his/her individual creativity.

Present-day psychologists also point out an attempt to consider a person to be a cog or component of a technological or socio-technical system, i.e. the objective point but not the actor [3, 188-191]. Public opinion polls conducted among third-year and fifth-year students from NTUU "KPI" in 2014 and 2015 (13% in 2014 and 17% in 2015) have noted this in their responses.

The main properties of technocratic thinking at nowadays stage are the human subordination to the ideals related to equipment and technologies (technocentrism). Here we mean the conflict of a living being and technological aspect, withstanding of the artificial to natural. Technocratic thinking contains the danger of self-destruction referring to both the doer and his objects (bio-, geo-, and sociospheres). Fifth-year students have noted this as they have already gained the knowledge of humanitarian courses.

The basic value of modern technocracy is quality-to-price ratio. Such rationality is sure to be used in certain economic situations and real-life experiences but it does not work on a global scale.

Unfortunately, technocratism as a social phenomenon in education and higher technical education in particular has not been widely studied yet.

The particular nature of education is that it exists within the culture, and it is traditionally believed to be a rather conservative sector of society and should be linked to the so called academicism. We must certainly emphasize that it is man who is to be the main value of the society of knowledge, comprises the basis of ideology and reflects reality. The main core of education is a person being a system forming factor of education of the XXI century.

"A person in his steady development assembles both the meaning and purpose of education, its spiritual formation, harmonization of its relations with other people and the world... Education system is created for the person, it operates and develops on its behalf, elaborates the personality for the sake of their ideal purpose, i.e. happiness"[2, 12-13].

Therefore, this is the personality that comes to the fore through education in a social world. It is necessary to pay at-

tention to the development of students' abilities for professional self-expansion in both psychological formation and psychological education to enhance the impact of innovative learning technologies in order to form and develop students' professional mobility.

In view of this, it is necessary to figure out such conditions of higher technical education where there will be new relationships between humanism and technocratism in favour of personal development as human development, formation of professional capacity for self-expansion is the main condition for further development of society and social progress.

Modern technocracy aggressiveness in Ukraine both in society and higher technical education is the problem that we have acquired with entering into information phase of development that requires humanization of social life and

management democratization.

Conclusions. To restrict technocracy influence on higher education can be possible by increasing the process of humanization of knowledge, symbiosis, knowledge acquired and student's personality. Shaping the competence of a young person for professional self-expansion in terms of innovative learning will give us a chance to have the artifacts of creative and spiritual activities of the individual that is revealed in human values. And as a matter of fact this is the highest value of any social world evolution.

Technocratism will have to pass into neocracy or meritocracy as present-day educational systems are becoming a means of regulating human behavior. And relevant issues in social psychology, education science, sociology and cultural studies in higher technical institutions have a beneficial effect on it.

RESOURCES:

1. Zyazyun I.A. *Konceptual`ni zasady` teorii osvity` v Ukrayini // Pedagogika i psy`xologiya profesijnoyi osvity`*. – 2000. – # 1. – S. 12-13.
2. Fromm E. «Imet» ili «byit»? / E. Fromm; per. s angl. – M.: Progress, 1990. – 336 s.
3. Kurguzov V.L. *Gumanitarnaya kultura (teoreticheskoe obosnovanie fenomena i problemy funktsionirovaniya v tehničeskom vuze) / V.L. Kurguzov*. – Ulan-Ude: VSGTU, 200. – 55 s.
4. Habermas Yu. *Tehnika i nauka kak «ideologiya»*. / Yu. Habermas; per. s nem. M. Harkova. – M.: Praxis, 2007. – 208 s.

МУРТАЗІЄВ Е.Г.,
асистент, кафедра математики
і фізики, Мелітопольський
державний педагогічний
університет імені Богдана
Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ СТУДЕНТІВ «МАТЕМАТИКА – ЯК ЧАСТИНА КУЛЬТУРИ ЦИВІЛІЗАЦІЙ»

У статті розглядається впровадження в освітній процес курсу за вибором «Математика – як частина культури цивілізацій» як один із варіантів підготовки майбутніх вчителів математики до реалізації культурно-історичної складової у математиці, який сприятиме відновленню культури в правах природної та єдиної основи математичної освіти, забезпеченню введення в освіту культурного контексту математики, а отже – виступить одним з потужних факторів реформування сучасного освітнього процесу.

Ключові слова: Культурно-історична складова, зміст освіти, курс за вибором, вища освіта, математична освіта.

В статье рассматривается внедрение в образовательный процесс курса по выбору «Математика - как часть культуры цивилизаций» как один из вариантов подготовки будущих учителей математики к реализации культурно-исторической составляющей в математике, который будет способствовать восстановлению культуры в правах естественной и единственной основы математического образования, обеспечению ввода в образование культурного контекста математики, а следовательно - выступит одним из мощных факторов реформирования современного образовательного процесса.

Ключевые слова: Культурно-историческая составляющая, содержание образования, курс по выбору, высшее образование, математическое образование.

In the article the implementation of the educational process of elective courses "Mathematics - as part of the culture of civilizations" as one of the alternative training of future teachers of mathematics to the realization of cultural and historical part of mathematics that will help restore the culture of the rights of natural and common foundations of mathematics education, providing input in mathematics education cultural context, and hence - will perform one of the powerful factors of modern educational reform process.

Key words: Cultural and historical component, content, course of choice, higher education, mathematical education.

Постановка проблеми. Всебічне застосування математики в науці і практиці спонукає до підвищення вимог щодо математичної підготовки молоді. Одним із засобів підвищення якості викладання і навчання математики в загальноосвітньому навчальному закладі є використання елементів культурно-історичної спрямованості на уроках математики. Наповнення уроків елементами історії становлення і розвитку математики пробуджує в учнів інтерес до предмета, поглиблює знання з математики. Насамперед, – як зазначає Л. Зеленська, – виходитимемо з того, що в умовах поєднання мінливості світу із зростанням нових ризиків і суперечностей у розвитку людської цивілізації людство перебуває у фазі культурного переходу, коли рушійні сили й джерела історичного розвитку повертаються в сферу цілей, цінностей і смислів, хоча й на вищому витку розвитку [1, С. 20].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійної підготовки вчителів ґрунтовно висвітлено у працях О. Абдуліної, Є. Барбіної, В. Гриньової, М. Євтуха, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, С. Сисоевої, В. Сластьоні-

на. Окремі аспекти культурологічної та історичної підготовки майбутніх вчителів висвітлено в дослідженнях українських та закордонних вчених Іванової Т.В., Попової Т.М., Бевз В.Г., Лодатко Є., Євтушенко Н.В., Токарев С.Н., Дробишев Ю.А., Гільмуллін М.Ф., Вітченко О.В.

Метою статті є визначення ролі і місця курсу за вибором «Математика як частина культури цивілізацій» в реалізації культурно-історичної складової математичної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. До розробки курсу нас спонукала Концепція математичної освіти, яка визначає такі пріоритети її розвитку, як особистісна орієнтація освіти; цілісне відображення компонентів математичної науки в шкільному змісті математичної освіти; орієнтація на інтегровані курси математики; приведення обсягу й складності змісту у відповідність з віковими можливостями учнів; посилення прикладної спрямованості навчання математики; використання в процесі навчання нових педагогічних технологій [2, С.12].

Відповідно до цієї Концепції однією з можливостей формування готовності майбутніх вчителів до реалі-

зації культурно-історичної складової математичної освіти є впровадження в навчальний процес курсу за вибором студентів «Математика – як частина культури цивілізацій», який, на нашу думку, допоможе реалізувати культурно-історичну складову в математичній освіті. Підготовка майбутнього вчителя в процесі навчання до реалізації культурно-історичної компоненти математичної освіти повинна включати в себе аналіз і відбір культурно-історичних знань, які є методологічним змістом культурологічної діяльності педагога.

На важливість отримання культурологічних знань вказує С. М. Іконникова, на думку якої культурологічне знання є частиною природничого компонента методологічних представлень студентів про етичні, аксіологічні, соціальні функції їх спеціальності, норми її практикування, про зазначені оцінні критерії її продукції, професійної культури педагога [3, С.48].

Педагогічну підготовку щодо реалізації культурно-історичного компонента математичної освіти пропо-

нуємо формувати на основі загальної історії культури, історії математики, а також спеціальних курсів з математики, розроблених сучасними українськими дидактами – математиками. Зокрема, В. Г. Бевз [4] зазначає, що без вивчення історії математики на відповідному для сучасної освіти рівні у школярів не може бути сформоване цілісне уявлення про розвиток людського суспільства. Враховуючи роль в гуманітаризації освіти історії математики як частини історії науки і культури в цілому, історичний матеріал має бути поданий в програмах, стандартах і підручниках з математики як для загальноосвітніх класів, так і для профільних.

Розробка такого курсу є досить важливою з професійного боку, тому що історичний матеріал є важливим у формуванні професійної культури майбутнього вчителя. Ми погоджуємося з Бевз В.Г. [4], яка у своєму дослідженні наголошує на розвитку професійної культури, а також на формуванні в учителя правильного співвідношення між історичним і ло-

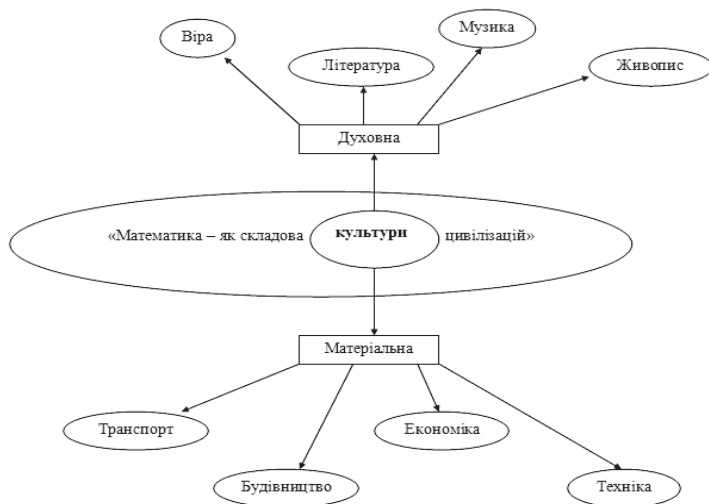


Рис. 1 Зв'язок курсу за вибором з духовною і матеріальною культурою [складено автором]

гічним; розширення знань про методи навчання, зокрема історико-генетичний, та сприяння їх правильному вибору у педагогічній діяльності; забезпечення матеріалів для здійснення профільного навчання; формування адекватних уявлень про математику, її структуру і методи; розуміння причин труднощів, які виникають в учнів під час засвоєння окремих питань шкільного курсу математики та віднайти шляхи їх подолання тощо.

Оскільки в навчальних планах спеціальності «Математика» немає дисципліни культурно-історичної спрямованості, окрім історії математики і методики навчання математики, пропонуємо запровадити курс за вибором студентів «Математика – як частина культури цивілізацій».

Навчально-методичний комплекс курсу за вибором включає:

1. Пояснювальну записку.
2. Розподіл навчального часу.
3. Завдання курсу.
4. Навчально-тематичний план.
5. Лекції.
6. Практичні заняття.
7. Самостійну роботу.
8. Теми контрольних робіт.
9. Методичні рекомендації.
10. Форми та критерії оцінювання.
11. Навчально-методичні матеріали.

1. Пояснювальна записка. Курс за вибором студентів «Математика – як частина культури цивілізацій» входить до складу дисциплін інших спеціальностей. Курс розрахований на один семестр.

Курс за вибором переслідує певні цілі в оволодінні знаннями. Найбільш значимими вважаємо:

- освітні – сприяють формуванню у студентів системи знань, спрямованої на розвиток їх математичної культури. Ця система включає:

- основні етапи розвитку математики, її особливості на кожному з них, про видатних вчених-математиків, їх внесок у науку;
 - питання щодо значення математики в історії розвитку інших наук, культури, суспільства в цілому; ролі математики в сучасному світі; предмет математики в класичному і сучасному уявленні;
 - історію розвитку основних змістовно-методичних ліній курсу математики основної школи: числа, геометричні фігури, величини, рівняння, функції.
- особистісно-розвивальні цілі сприяють формуванню і розвитку духовної культури особистості майбутнього вчителя математики через:
 - виховання таких особистісних якостей, як наполегливість, критичність, вияв волі у досягненні мети, патріотизм, міжнаціональна толерантність засобами історії та культури математики;
 - формування уявлення про аксіологічний, гуманітарний, культурологічний потенціал математичної освіти.
 - професійно-орієнтуючі цілі відіграють важливу роль у розвитку методичної культури студентів через формування вмінь, а саме:
 - формулювання цілей культурологізації та історизації шкільної математичної освіти;
 - здійснення пошуку і відбору конкретного культурно-історичного змісту з даної тематики;

- вибір найбільш ефективних форм і засобів для реалізації культурно-історичної складової шкільної математичної освіти.

2. Розподіл навчального часу.

Відповідно до робочого навчального плану кафедри визначаються семестр, курс, обсяг у кредитах/годинах (кількість лекцій, практичних занять, самостійної роботи студентів), форма семестрової атестації (залік або без форми контролю) і відведений на неї час.

3. Завданнями курсу за вибором є:

- засвоєння теоретичних знань,

які сприяють формуванню культурно-історичної компоненти математичної освіти;

- оволодіння методологічними знаннями з історії науки;
- формування здатності використовувати отримані знання культурно-історичної спрямованості в тих випадках, які не розглядалися у процесі навчання;
- вільне використання історичних фактів з математики, розширення культурно-історичного світогляду;
- визначення загальних тенденцій та умов, що сприяють розви-

НАВЧАЛЬНО – ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСУ ЗА ВИБОРОМ СТУДЕНТІВ «Математика – як частина культури цивілізацій» (Для підготовки студентів спеціальності «Математика» денної форми навчання)

№	Назва модулів і тем	Кількість годин			
		Всього	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота
1	<i>Модуль I. Математика – основа матеріального миру.</i>	46	6	10	30
	Тема 1. Математика в будівництві та архітектурі.	16	2	4	10
	Тема 2. Математика в техніці і транспорті.	14	2	2	10
	Тема 3. Математика в економіці.	16	2	4	10
2	<i>Модуль II. Духовна культура і математика.</i>	44	4	10	36
	Тема 4. Математика в живописі і музиці.	22	2	6	14
	Тема 5. Математика і поезія.	22	2	4	16
	Всього	90	10	20	60

тку культурологічної підготовки в умовах гуманізації та гуманітаризації освіти.

Основне завдання курсу за вибором студентів «Математика – як частина культури цивілізацій» полягає у визначенні орієнтирів подальшої роботи майбутніх педагогів, вчителів математики, спрямованих на культурологічний розвиток особистості майбутнього вчителя.

4. Навчально – тематичний план.

Курс за вибором розрахований на 3 кредити, з яких: лекцій – 10 годин; практичні заняття – 20 годин; самостійна робота – 60 годин. Нижче наведено інформацію про розподіл годин за різними видами занять у навчально – тематичному плані курсу.

5. Лекції. Кожна лекційна тема складається з кола тих питань, які в цілому її розкривають.

Лекція 1. Геометрія в архітектурі та будівництві.

Лекція 2. Евклідова геометрія.

Лекція 3. Історія чисел в економіці.

Лекція 4. Математика і живопис

Лекція 5. Поезія чисел

6. Практичні заняття.

Практичні заняття проходять в аудиторії. Основна мета і структура заняття – це перевірка засвоєння ключових питань лекції; заслуховування доповідей за результатами виконаних практичних завдань. Також практикується тематичні дискусії.

Практичне заняття 1, 2. Багатогранники в архітектурі.

Практичне заняття 3. Евклідова геометрія.

Практичне заняття 4, 5. Дивовижні застосування теореми Піфагора.

Математики України і світу.

Практичне заняття 6,7,8. Математика і живопис

Практичне заняття 9,10. Поезія чисел

7. Самостійна робота. Полягає в самостійному закріпленні чи опануванні матеріалу студентами за основними темами лекцій. Самостійна робота включатиме підготовку повідомлень, доповідей, індивідуальних навчально-дослідних завдань, а також творчі завдання: розробка сценаріїв позакласних занять, розробка уроків з використанням математичного матеріалу культурно-історичної спрямованості.

Ми погоджуємося з думкою М. Ф. Гільмулліна [5], який зазначає, що видами діяльності студентів при підготовці до таких занять і їх проведенні є вивчення історико-методичної літератури; підготовка доповідей на історико-математичні теми; рішення навчальних історико-методичних і старовинних задач; складання хронологічних та генеалогічних таблиць, вивчення різних форм використання історичних відомостей у навчальному процесі; фрагменти уроків із застосуванням історичного матеріалу; підготовка програм історико-математичних конкурсів і вечорів; оформлення газет і альбомів до ювілейних дат; вивчення та обговорення історичної літератури, науково-методичних статей; захист рефератів.

Формами використання історичних відомостей в процесі навчання, до застосування яких студенти можуть підготуватись самостійно або за наведеним зразком, можуть бути повідомлення, історична довідка, бесіда, рішення історичної (старовинної) задачі, доповіді учнів, використання навчальних матеріалів історії математики на гурткових і факультативних заняттях, математичні вечори, вікторини, випуск тематичних математичних газет.

8. Теми контрольних робіт.

Контрольні роботи передбаче-

ні один раз на семестр. Теми її відповідають формулюванням ключових питань лекцій.

9. Методичні вказівки.

Методичне забезпечення курсу можна подати з різних позицій: загальні і часткові; теоретичні й практичні. Загальний та частковий блок передбачає поглиблене розуміння математичного матеріалу, що розглядається; розширення світогляду і підвищення загальної культури людини; сприяє формуванню математичної культури. Теоретичний і практичний блок завдань передбачає практичне застосування отриманих знань, поглиблення та уточнення їх. Відбувається перехід знань і вмінь у досвід, що супроводжується розвитком творчого потенціалу. Серед загальних методів виділяємо такі, як:

- Лекційна робота викладача, що передбачає розкриття основних положень навчальної програми.
- Опрацювання студентами навчальної літератури, що дозволяє доповнити лекційний матеріал, налаштувати на критичне ставлення до явищ, виділити їх типові риси у процесі пізнання.
- Практичні заняття проходять в аудиторії чи у культурно-освітніх установах під керівництвом викладача.
- Контрольні роботи проводять-

ся з метою перевірки індивідуальних знань студента в межах навчальної програми за допомогою відповідей на поставлені питання чи розв'язання конкретного завдання, визначеного викладачем.

- Консультації дають змогу викладачеві здійснювати індивідуальний підхід до кожного студента.

У межах лекційного та практичного занять застосовуємо синтетичний підхід використання методів. Наприклад, інформаційно-повідомлюючий метод із методом проблемно-дидактичного матеріалу, пояснювально-спонукальний метод викладання з частково-пошуковим або пошуковим методом, педагогічну гру з дискусією, диспут із «мозковим штурмом», стимулюючий із методом застереження, що знаходить підтримку й у працях інших науковців-педагогів [6].

10. Даний курс за вибором студентів має 3 кредити. Для оцінювання знань студентів використовуємо 100-бальну систему з розширенням градації оцінок і буквеним еквівалентом оцінки.

Контроль результатів діяльності студентів здійснюється шляхом поточного оцінювання знань на лекційних та практичних заняттях, періодичним контролем після засвоєння ними модуля. За результатами суми двох періодичних контрольних ро-

Шкала оцінювання

За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою університету (бали)
A	Відмінно	90 – 100
B,C	Добре	75-89
D,E	Задовільно	60-74
FX	Незадовільно з можливістю повторного складання	35-59
F	Незадовільно з обов'язковим повторним курсом	1-34

біт виставляється підсумкова оцінка за національною, 100 – бальною шкалами і ECTS.

На підставі 3 кредитів (90 год.) на курс ми пропонуємо розрахунок семестрової оцінки студента:

R_c (семестрова оцінка) = $((5 \cdot 5) \cdot 4/5 + (5 \cdot 5) \cdot 4/5) + (2 \cdot 30) = 100$ балів (оцінка «А» відмінно). Формула розшифровується наступним чином: відповіді на всіх практичних заняттях протягом першого періодичного контролю максимум 5 балів на кожному занятті, кількість занять 5 та протягом другого періодичного контролю теж 5 занять по 5 балів; 2 модульних контролю по 30 балів за кожний. Всі дані додаються, і в результаті отримаємо 100 балів.

11. Навчально-методичні матеріа-

ли. Блок складається з основної та додаткової літератури, що розкриває тематичні напрямки курсу за вибором. Він охоплює наукові джерела (монографії, дисертації, наукові статті); навчальні (матеріали підручників, навчальних посібників, курсів лекцій).

Висновки. Отже розроблений і запроваджений в навчальний процес курс за вибором «Математика – як частина культури цивілізацій» сприятиме культурологічній підготовці вчителя математики в умовах гуманізації та гуманітаризації освіти, культурологічному розвитку особистості майбутнього вчителя математики, здатності використовувати отримані математичні знання культурно-історичної спрямованості в житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Зеленская Л.Л. Культурологические аспекты образования / Л.Л. Зеленская // Вестн. Оренбур. гос. ун-та: Гуманитарные науки. – 1999. – № 1. – С. 20–26.
2. Концепція математичної освіти 12-річної школи // Математика в школі: Науково-методичний журнал. – 2002. – № 2. – С. 12–17.
3. Иконникова С.М. Культурология как основа гуманитарного знания в ВУЗах // Тезисы международной научно-методической конференции. – СПб.: Речь, 1994. – С135-148.
4. Беџз В. Г. Історія математики як інтеграційна основа навчання предметів математичного циклу у фаховій підготовці майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання математики»/ Беџз В.Г. – К.: 2007. – 49 с.
5. Гильмуллин М.Ф. Формирование исторического компонента математико-методической культуры студентов при обучении истории математики в педагогическом вузе: автореф. дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / М. Ф. Гильмуллин. – Ярославль, 2009. – 24 с.
6. Муртазієв Е. Г. Проблема формування представлення культурно-історичної складової в методичній системі навчання математики / Е. Г. Муртазієв // Особистість в єдиному освітньому просторі: V Міжнародний освітній форум (у режимі інтернетконференцій 0718 квітня 2014 р) – Запоріжжя, 2014. – С.1-4.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Zelenskaya L.L. Kulturologicheskie aspektyi obrazovaniya / L.L. Zelenskaya // *Vestn. Orenbur. gos. un-ta: Gumanitarnyye nauki.* – 1999. – # 1. – S. 20–26.
2. KontseptsIya matematichnoYi osvIti 12–rIchnoYi shkoli // *Matematika v shkoll: Naukovo–metodichniy zhurnal.* – 2002. – # 2. – S. 12–17.
3. Ikonnikova S.M. Kulturologiya kak osnova gumanitarnogo znaniya v VUZah // *Tezisy mezhdunarodnoy nauchno–metodicheskoy konferentsii.* – SPb.: Rech, 1994. – S135–148.
4. Bevz V. G. IstorIya matematiki yak IntegratsIyna osnova navchannya predmetIv matematichnogo tsiklu u fahovIy pIdgotovtsI maybutnIh uchitelIv: avtoref. dis. na zdobuttya naukovoogo stupenya doktora ped. nauk: spets. 13.00.02 «TeorIya I metodika navchannya matematiki»/ Bevz V.G. – K.: 2007. – 49 s.
5. Gilmullin M.F. Formirovanie istoricheskogo komponenta matematiko–metodicheskoy kulturyi studentov pri obuchenii istorii matematiki v pedagogicheskom vuze: avtoref. dis. na soiskanie nauk. stepeni kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya» /
6. M. F. Gilmullin. – Yaroslavl, 2009. – 24 s.
7. MurtazIEv E. G. Problema formuvannya predstavleniya kulturno-IstorichnoYi skladovoYi v metodichnIy sistemI navchannya matematiki / E. G. MurtazIEv // *OsobistIst v Edinomu osvItnomu prostorI: V Mizhnarodniy osvItnlly forum (u rezhimI Internetkonferentsiy 0718 koltnya 2014 r) – ZaporIzhzhya, 2014. – S.1–4.*

ОЛЕШКО С.О.,
лаборант, кафедра прикладної
психології,
психологічний факультет,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького,
м. Черкаси

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ САМОІДЕНТИЧНОСТІ ЖІНКИ

У статті окреслено особливості психосексуального становлення дівчинки у сім'ї. Зокрема, проаналізовано вплив дитячо-батьківських стосунків на формування самоідентичності дитини у різні вікові періоди. Висвітлено особливості формування статево-рольової ідентичності у повній та неповній сім'ї. Виокремлено провідні чинники становлення самоідентичності жінки.

Ключові слова: жінка, дівчинка, сім'я, самоідентичність, стать, статево-рольова ідентичність, жіночність, Едіпов комплекс.

В статье обозначены особенности психосексуального становления девочки в семье. В частности, проанализировано влияние детско-родительских отношений на формирование самоидентичности ребенка в разные возрастные периоды. Освещены особенности формирования поло-ролевой идентичности в полной и неполной семье. Выделены ведущие факторы становления самоидентичности женщины.

Ключевые слова: женщина, девочка, семья, самоидентичность, пол, поло-ролевая идентичность, женственность, Эдипов комплекс.

The article outlines the features of girl's psychosexual formation in the family. In particular, it analyzed the influence of child-parental relationships on forming child identity in different ages. There are the peculiarities of formation sex-role identity in complete and incomplete families. Typical social sexual behavior is defined education more than genetic factors. Obviously, the future of femininity and masculinity are determined by parental examples, attitudes, parents' expectations,

© ОЛЕШКО С.О., 2016

father and mother roles in the family. Analyzing daughter psychosexual behavior, it is important to match it with her father and mother and with each other relationships, grandparents and siblings influences. There are leading factors of child's identity: features of education, family patterns, attitudes, formation conditioned values, emotional and intellectual spheres, as well as individual characteristics.

Key words: *woman, girl, family, self-identity, sex, gender-role identity, femininity, the Oedipus complex.*

Постановка проблеми. Усвідомлення дитиною своєї статевої приналежності відбувається поступово і залежить від багатьох соціокультурних факторів. Дуже значимим є відношення батьків до дітей для формування психологічної статі дитини, усвідомлення себе майбутнім чоловіком або жінкою. Соціально типова для статі поведінка визначається більшою мірою вихованням, ніж генетичними факторами. Очевидно, що майбутні жіночність і мужність в значній ступені визначаються батьківськими прикладами, установками, очікуваннями батьків, тими ролями, які батько і мати грають в сім'ї.

Мета статті – визначити провідні чинники становлення самоідентичності жінки.

Результати теоретичного дослідження. Статеворольова ідентичність відноситься до свідомих і, особливо, несвідомих способів взаємодії з іншими людьми, що відображає статеву ідентичність людини. За спостереженням Столлера, жіночі манери, жести і способи взаємодії проявляються у дівчинки ще до того, як вона починає ходити. Це не тільки вказує на раннє формування первинного відчуття жіночності, але і є раннім початком жіночої стеворольової ідентифікації. Засвоєння типової для статі поведінки є наслідком цілого комплексу при-

чин, серед яких і такі, як вибір одягу, іграшок, імені для новонародженого, і більш вагомі – різні очікування батьків, несхожі форми спілкування з дітьми різної статі, неоднаковість у вимогах. Відношення майбутньої мами до свого ще не народженого малюка певною мірою впливає на його подальший життєвий шлях. Неприховане засмучення у зв'язку народження дівчинки замість хлопчика, або навпаки, може бути тією травмою, наслідки якої для всестороннього розвитку майбутньої індивідуальності важко передбачити.

Почуття жіночності у дівчинки залежить від формування ядра статевої ідентичності. Рання ідентифікація дівчинки-немовляти з матір'ю робить важливий внесок у первинне відчуття приналежності до жіночої статі. Формування образу тіла є важливою складовою частиною на шляху до первинної жіночності.

Розглянемо вплив батьківських фігур на формування самоідентичності дівчинки. Опинившись перед дилемою боротьби за самостійність і одночасно положення залежності, маленька дівчинка часто відчуває ворожість і злість по відношенню до матері. Якщо ці почуття сильні, вони можуть зіткнутися з уявленням про матір, як про ідеал і з задоволенням, яке дівчинка отримує від ідентифікації з нею. У результаті сильні амбівалентні стосунки мати-дочка можуть заважати задо-

воленню й гордості дівчинки за свою жіночність. Однак, якщо агресивні прояви не захоплюють повністю, вони можуть дати можливість дівчинці відокремитися і вибірково ідентифікуватися з матір'ю. У такому випадку у неї може сформуватися почуття індивідуальності, а також її власне унікальне відчуття приємної жіночності [8].

Роль батька в розвитку дівчинки має важливий вплив на її формування почуття жіночності. Часто підкреслюється його важливий внесок, як захисника від загрози бути поглиненою матір'ю. Дівчатка на другому році життя поведуться з батьком по-новому, привносячи явний еротичний елемент і шукаючи матір тільки в періоди стресу. Це звернення до батька може бути неправильно зрозумілим, як передчасний Едіпів комплекс, але оскільки воно не супроводжується іншими проявами тріадних об'єктних відносин, то це скоріше захисний маневр проти регресивного тяжіння до матері, від якої маленька дівчинка намагається відокремитися. Проте роль батька вирішальна у підтримці у маленької дівчинки почуття жіночності і батько може допомогти їй впоратися з почуттям неповноцінності, виниклим, як реакція на виявлення анатомічних відмінностей.

На третьому році життя дівчинка починає демонструвати цілий ряд нових манер поведінки. Зростаючий ексібіціонізм, заклопотаність анатомічними відмінностями або захопленість тілами і геніталіями обох статей, скопофілія і посилена генітальна мастурбація вказують на те, що починає домінувати рання генітальна фаза. Для оптимального розвитку дівчинці потрібно впоратися з двома головними завданнями в перебігу доєдіпової стадії ранньої генітальної фази. Вона повинна прийняти жіночу статеву роль і консолідувати нарцистично цінний

образ свого тіла [8].

Останнє включає в себе формування ядра статевої ідентичності в міру того, як встановлюється загальне почуття статевої ідентичності. У цьому процесі ексібіціонізм займає важливе місце. Вони люблять, коли їх заохочують обоє батьків і шукають заохочення, які збуджують їх нарцистичне задоволення у відчутті себе жінкою. Ці дії прискорюють у дівчинки формування жіночої нарцистично цінної статевої ідентичності. У той же час дівчатка зазвичай виявляють тривалу і більш розроблену зацікавленість бути як мати, висловлюючи бажання прикрашати себе, імітуючи матір, певними аксесуарами, які для них символізують жіночність.

Інший важливий прояв статево-рольової ідентичності – це бажання піклуватися про дитину. На це бажання вказує, зокрема, гра в ляльки, починаючи з дванадцяти-вісімнадцяти місяців. Не дивлячись на те, що бажання і конфлікти анальної і ранньої генітальної фаз спочатку можуть проявлятися в бажанні мати дитину, сучасна аналітична думка полягає в тому, що це бажання дівчинки – базове вираження жіночності. Дійсно, Кестенберг допускає існування материнського "інстинкту". Перенс і його колеги вважають бажання дівчинки мати дитину вродженою статевою характеристикою. МакДевітт пояснював його, як спосіб впоратися з усвідомленням відокремленості і конфліктами фази возз'єднання [8].

У міру того, як виявляється відчуття первинної жіночності та маленька дівчинка все більше усвідомлює свою приналежність до жіночої статі, вона починає ідентифікуватися з материнською манерою взаємодії з оточуючими і з материнським турботливим ставленням до неї самої. Фантазії, наповнені бажанням бути матір'ю з

дитиною, згодом формують основу її жіночої статевої ролі і її Его-ідеалу. Тому в цей період бажання маленької дівчинки мати дитину і її еротична установка по відношенню до батька можуть бути скоріше проявом статево-рольової ідентифікації на парній доєдіповій стадії, ніж відображенням триадної едіпової динаміки.

Після того, як дівчинка вступає в ранню генітальну фазу, прийняття жіночої статевої ролі стає головною умовою для переходу до едіпової стадії. Для формування бажань і фантазій зайняти місце матері у стосунках з батьком, вона повинна одночасно відчувати гордість від відчуття себе жінкою, як мати, і ідентифікуватися з материнською роллю у стосунках з батьком. Замість того, щоб бути дитиною або татовою донькою, вона хоче бути господинею дому і об'єктом любові, обраним батьком. Тому часто виникають фантазії про весілля. Коли ці фантазії проявляються вперше, вони частіше свідчать про радість прийняття участі в жіночих справах разом з ідеалізованою материнською фігурою і розробці жіночої статевої ролі. Бажання бути єдиним об'єктом любові батька розвивається з цих фантазій. У міру того, як дівчинка все більш освоює жіночу статеву роль за допомогою цих фантазій, вона бореться за право взаємодії з батьком у більш зрілій жіночій манері, одночасно розширюючи і поглиблюючи ідентифікацію з матір'ю.

Бажання мати дитину і гра в турботу і догляд за нею триває як вираження жіночої статевої ролі. Протягом ранньої генітальної фази ці фантазії часто стають більш детально розробленими не тільки через розширення ідентифікації з матір'ю, але також через рольові зміни у ставленні до батька: тепер вона хоче дитину від батька.

Едіпів розвиток у дівчинки при-

пускає все більше і більше сприйняття батька як об'єкта любові і створення розроблених фантазій про «чарівну фігуру її фалічного батька» [8]. Так дівчинка робить перший головний крок на шляху до остаточної гетеросексуальної орієнтації. Дівчинка ідентифікує себе з батьком, приймає активну фалічну роль у ставленні до матері і змагається з батьком у досягненні материнської любові в триадних об'єктних відносинах.

Протягом латентного періоду дівчинка перероблює більш ранні конфлікти, консолідує і розробляє всі аспекти свого статевого розвитку. За допомогою латентних перетворень статева ідентичність розширюється і зміцнюється. З розвитком соціальних відносин дівчинка вступає в контакт з більш широкими групами однолітків і знаходить більше можливостей пошуку нових об'єктів для ідеалізації та ідентифікації. Оскільки спілкування з однолітками може стати конкурентним і пробуджувати колишню невпевненість, дівчинка, для того, щоб підтримати свою впевненість у відчутті жіночності, може використовувати і перебільшувати стереотипні і дещо поверхневі аспекти жіночності. І, навпаки, хлоп'яча поведінка, помічена у деяких дівчаток латентного періоду, може свідчити про набуття чоловічих рис. Це може також бути компенсацією для дівчаток, у яких почуття жіночності, з якої-небудь причини, нетривке і недооцінене.

Статеворольова ідентичність стає більш розробленою протягом латентного періоду, періоду практики статевої ролі. Протягом цих років дівчатка претендують бути матерями, няньками, домогосподарками, вчительками, діловими жінками, танцівницями, коханками і так далі, з різними рівнями розуміння в міру того, як

їх статево-рольова ідентифікація починає включати аспекти соціально прийнятої поведінки, і вони ідентифікуються з жінками, відмінними від їхніх матерів. Одностатевий ідеал чи одностатева поведінка можуть бути скоріше джерелом тривоги, ніж комфорту для латентної дівчинки, оскільки її особиста і статева ідентичність ще недостатньо стійка. Сексуально-партнерська орієнтація не яскраво проявляється в латентному періоді, і у відносинах з однолітками швидше є тенденція до бісексуальної орієнтації [8].

Поеднання в жінці чоловічих і жіночих рис, її статева роль і сексуально-партнерська орієнтація консолідуються в результаті вирішення очікуваних підліткових конфліктів розвитку. Остаточне з'єднання всіх цих рис зазвичай встановлюється до кінця підліткового періоду.

На кінцеву можливість жінки знайти задовільне і нарцисистично цінне відчуття своєї жіночності і переживати сексуальне задоволення впливає її відгук на завдання розвитку, про які передвіщає початок менструації. І дійсно, Рітва припускає, що менструація має всі характерні риси нормальної кризи розвитку і, що вона може бути стимулом або перешкодою розвитку. Вона служить організатором більш зрілого почуття жіночності і основою, навколо якої вибудовується новий образ тіла, образ, який повинен інтегрувати прийняття тіла і задоволення від його жіночності, сексуальності, активності та потенціалу дітонародження [8].

Маленьку латентну дівчинку підлітковий період постачає зрілим тілом з грудьми, які швидко формуються. Дівчинка повинна сформувати самосприйняття і сприйняття свого тіла, пристосовуючись до цих фізіологічних змін. Набуття дорослого тіла чітко нагадує дівчинці, що вона схожа на свою

матір і одночасно відділена від неї. Менструація може бути ритуалом переходу, але ставлення секретності, почуття неповноцінності, сорому і небезпеки можуть співіснувати паралельно з відчуттям гордості, самовпевненості та адекватності новому розвитку. Дівчина може раптово відмовитися від поведінки шибеника, яка подобалася їй раніше, ніби початок менструації і розвиток грудей підсилюють гордість від почуття жіночої ідентичності [8].

Статево-рольова ідентичність також переосмислюється і остаточно формується протягом підліткового періоду. Зріла сексуальність вимагає пошуку нових способів взаємодії з оточуючими, особливо з потенційними коханнями. Часто, досягаючи статевої зрілості, дівчинка знаходить відчуття самовпевненості. З обережної і сором'язливої вона може перетворитися на гордовиту і фліртуєщую, іноді на межі з каструючою і садистичною у своїх взаємодіях з протилежною статтю – не тільки з її однолітками, але і з батьком. На ранніх етапах манера дівчинки у взаємодії з хлопчиками і чоловіками може бути схожою на карикатуру на жіночу роль, видаючи тривогу, однак остаточна роль, яку жінка приймає у взаємодії з об'єктами любові, починає формуватися в ранньому підлітковому періоді.

Бажання мати дитину знову виникає у дівчинки-підлітка – бажання, яке відображає одночасно і переосмислення едіпових інцестуозних бажань, модифікації та доповнення до більш ранньої статево-рольової ідентифікації. І справді, свідомо небажана, але присутня в несвідомих надіях вагітність – не рідкість в підлітковому віці, і бажання остаточно прийняти жіночу статеву роль, доглядаючи за власною дитиною, зустрічається у багатьох дівчат, які ростять власних дітей. Для деякого це означає задоволення несвідомого бажання

мати дитину одночасно, як спосіб повернення до власної матері, відкидаючи регресивну прихильність (тепер вони рівні) і, як несвідому регресивну спробу за допомогою сильної прихильності до дитини відтворити або створити вперше існуючу у фантазіях, ідеалізовану, бажану єдність мати-дочка.

Різноманітність впізнаваних соціальних ролей і можливостей, які відкрила освіта, теж можуть бути доповненням до ранніх статево-рольових ідентифікацій, якщо дівчинка контактує з широким соціальним колом. Ідентифікації з більш широким діапазоном чоловічих і жіночих фігур виявляються в міру того, як дівчинка обдумує можливі кар'єри. Оскільки сучасна жінка може опанувати багато професій, які раніше вважалися суто чоловічими, і вона може це зробити своїм жіночим способом, звертаючись з іншими як жінка, міркування про жіночу статево-рольову ідентифікацію з позиції вибору професії повинні бути обережними [8].

Бажання бути схожою на чоловіків швидше зустрічається у дівчат-підлітків, які вважають, що їхня статева приналежність ніби заважає істинному розкриттю індивідуальності, вибору цікавої професії, по-справжньому складних і повних ризику захоплень, вихованню мужності, стійкості. Батьки зазвичай і не підозрюють, наскільки їхня донька страждає від того, що вона – не хлопчик [3].

Залежність мужності і жіночності дітей від батьківських прикладів проявляється в характері виконання батьком і мамою традиційних статевих ролей. Недостатньо жіночна мама, яка не засвоїла багатьох ознак своєї статевої ролі, не може оптимально впливати на формування психологічної статі і сина, і доньки. Гармонійна для статі поведінка потребує одночасного сприйняття

дитиною обох ролей: чоловічої у батька і жіночої у матері.

Дівчатка, які мали виражені риси жіночності, не мали високожіночних матерів. Проте, у їхніх батьків були яскраво виражені чоловічі якості, риси характеру. Можливо, типова для статі поведінка засвоюється не стільки через копіювання аналогічної ролі дорослого, скільки шляхом протиставлення, через протилежну роль батька іншій статі.

Нормальний статевий розвиток і дівчаток, і хлопчиків потребує наявності як жіночого, так і чоловічого прикладу. Одночасне сприйняття обох батьківських ролей передбачає їхнє порівняння, усвідомлення не лише протилежності кожної з них, але і необхідності єдності, існування однієї заради іншої і завдяки іншій. Відомо, що у дівчаток з неповних сімей в майбутньому менше шансів правильно розуміти своїх чоловіків і синів, прогнозувати їхні бажання і вчинки, ніж у дівчат із сімей і фактично, і психологічно повних, благополучних [3].

Участь батьків у вихованні є необхідною умовою повноцінного особистісного розвитку дитини. При цьому надзвичайно важливо, щоб батько виконував саме свої батьківські функції, а не намагався замінити матір, щоб батьківські ролі були чітко диференційовані [4]. Зарубіжні та вітчизняні психологи (Д. Віткін, І. Кон, О. Кононко, Ф. Парсонс, Н. Чодороу та ін.) підкреслюють значну роль батька у становленні особистості дитини. Батько у більшій мірі, ніж: матір привчає дітей до статево-рольової поведінки, підкріплюючи розвиток жіночності у дівчаток і мужності у хлопців (особливо у дошкільному віці) [6]. Хороший, люблячий, турботливий батько, який з повагою ставиться до представниць жіночої статі – формує відчуття захищеності

ності у власних дітей, а також виступає позитивною моделлю для наслідування, має вагомий вплив на формування гендерної ідентичності.

Батьки дитини – найважливіші об'єкти первинної ідентифікації. Дитина навчається своїй майбутній подружній ролі, уявно отожденоючи (ідентифікуючи) себе з батьками тієї ж статі. Дівчинці дуже важливо усвідомити засоби поведінки матері стосовно батька. Вплив батька у засвоєнні дитиною статевої ролі може бути особливо значущим. Батьки, зазвичай, більше, ніж матері, привчають дітей до відповідних гендерних ролей, підкреслюючи розвиток жіночності у своїх доньок і мужності – у синів.

Великого значення у формуванні психологічної готовності до виконання майбутніх сімейних ролей учені надають впливу стилю взаємодії батьків із дітьми, який має віддалені наслідки і визначає їх гендерну поведінку у сім'ї. Дослідження психологів засвідчують, що розвиток Я-концепції дівчини переважно залежить від характеру вираження до неї любові у сім'ї або у стосунках зі значущими дорослими. Любов оточуючих дорослих до дівчини-підлітка є основою її любові до себе, її самоповаги та самодостатності. Якщо дитина зростала без батьківської опіки або її виховував лише один із батьків, то пізніше їй доведеться змагатися з людьми, які мали можливість учитися в обох батьків [7].

У неповній сім'ї для майбутнього подружжя відсутнє головне – приклад шлюбних відносин. Для дітей відсутня певна можливість формування культури почуттів, стосунків, характерних для взаємин чоловіка і дружини. У майбутніх дружин, які виросли без батька, гірше формуються уявлення про ідеал майбутнього чоловіка, в сімейному житті їм значно важче адек-

ватно розуміти чоловіка та синів [1].

Виховні можливості в неповній сім'ї обмежені: відсутність батька позбавляє дітей можливості знайомитися з різними варіантами сімейних стосунків і тягне за собою односторонній характер психічного розвитку. Це пов'язано з відсутністю зразків сексуальної поведінки дорослої людини, які можна було б наслідувати в майбутньому. Дівчинці спілкування з батьком допомагає формуванню образу чоловіка. Якщо батька в родині немає, то образ чоловіка виходить спотвореним – збідненим або, навпаки, ідеалізованим [9].

Важливою психологічною проблемою, пов'язаною з вихованням дитини в неповній родині, є порушення статевої ідентичності, несформованість навичок статевої поведінки. Втрата або несформованість почуття статі породжує глибокі зміни всієї особистості людини. У такої людини спостерігається відчутна втрата свого Я, порушується вся система її відносин з іншими людьми. Навіть невелике відхилення від норми в області статевої самосвідомості загрожує негативними наслідками [10].

Взаємини дівчинки з найближчим дорослим чоловіком (звичайно батьком) в ранньому дитинстві справляють істотний вплив на її подальше особисте життя. Жінки, які згадують своїх батьків як доброзичливих і ласкавих, частіше оцінюють свій шлюб як вдалий в сексуальному, емоційному та духовному відношенні, ніж ті жінки, в пам'яті яких залишився образ холодного і не люблячого батька. У фригідних жінок, як правило, були вкрай неуважні батьки, які не виявляли ніякої турботи про здоров'я і розвиток дочки.

Досліджуючи особливості статевої поведінки дітей з неповних сімей, психологи відзначають надмірну закомплексованість тих з них, хто

виховувався або овдовілою матір'ю, або матір'ю-одиначкою. Особливо це стосується дівчаток. Вони зовні і внутрішньо затиснуті, скуті. Ці дівчата не вміють одягатися і користуватися косметикою, вважають себе непривабливими. У них відсутні будь-які навички спілкування; навіть в маленькій компанії вони мовчать, а якщо до них звертаються, то соромляться, червоніють і відповідають невлад. Жінки такого типу в хорошому настрої і спокійній обстановці просто «не бачать» чоловіків, ігнорують їх, а більш тісне вимушене спілкування породжує у них паніку. Найчастіше дівчата такого типу через перераховані вище якості не можуть влаштувати своє особисте життя, тому

що стосунки з чоловіками зазвичай не складаються. Дефіцит чоловічого впливу в ході дорослішання дівчинки істотно ускладнює її розвиток як майбутньої жінки, ускладнює формування у неї навичок міжстатевого спілкування, що згодом негативно відіб'ється на її особистому та сімейному житті [5].

Висновки та перспективи дослідження. Сім'я відіграє вагомий роль у становленні самоідентичності жінки, зокрема, провідними чинниками є: особливості виховання, сімейні стереотипи, установки, формування умовних цінностей, емоційна та інтелектуальна сфери, а також, індивідуальні характеристики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Акивис Д. С. *Отцовская любовь* / Д. С. Акивис. – М.: Профиздат, 1989. – С. 26.
2. Говорун Т. В., Кікінеджі О. М. *Гендерна психологія: навч. посіб.* / Т. В. Говорун – К.: Вид. центр “Академія”, 2004. – 308 с.
3. Кікінеджі О. *Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи* // *Шлях освіти*. – 2004. – №1. – С.27-29.
4. Лавріненко Н. *Особливості життєдіяльності сім'ї в умовах трансформації українського суспільства* / Н. Лавріненко // *Українське суспільство на порозі третього тисячоліття*. – К.: Віпол, 1999.
5. *Одинокая мать и её ребёнок* // *Энциклопедия молодой женщины* [Текст] / [авт. послесл. А. Г. Харчев; пер. с чеш.: Н. И. Белой, Ю. Н. Козловой]. – М.: Прогресс, 1989. – 496 с. : ил.
6. *Психологічна допомога сім'ї: посібник* / за ред З. Г. Кісарчук. – К.: Вид-во Ін-ту соціології НАН України, 1998. – С. 32-52.
7. Репина Т. А. *Проблема полоролевой социализации детей* / Т. А. Репина. – М.: Воронеж: Изд-во Москов. Психолого-социального ин-та; МОДЭК, 2004. – 288 с.
8. Роберт и Филлис Тайсон *Психоаналитические теории развития* / Роберт и Филлис Тайсон. – Екатеринбург: “Деловая Книга”, 1998. – 528 с.
9. Сім'я. *Соціально-психологічні та етнічні проблеми: довідник*. – К., 1990 – 252 с.
10. Федоришин Г. М. *Психологія становлення особистості у батьківській сім'ї*. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2006. – 74 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Akivis D. S. *Ottsovskaya lyubov* / D. S. Akivis. – М.: Profizdat, 1989. – S. 26.
2. Govorun T. V., KikInedzhl O. M. *Genderna psihologIya: navch. poslb.* / T. V. Govorun – К.: Vid. tsentr “AkademIyam”, 2004. – 308 s.
3. KikInedzhl O. *Formuvannya gendernoYi kulturi molodi: problemi ta perspektivi* // *Shlyah osvIti.* – 2004. – #1. – S.27-29.
4. LavrInenko N. *Osoblivosti zhittEdIyalnostI slm’Yi v umovah transformatsIYi ukraYinskogo suspIlstva* / N. LavrInenko // *UkraYinske suspIlstvo na porozl tretogo tisyacholIttya.* – К.: VIpil, 1999.
5. *Odinokaya mat I eYo rebYonok* // *Entsiklopediya molodoy zhenschinyi* [Tekst] / [avt. poslesl. A. G. Harchev; per. s chesh.: N. I. Beloy, Yu. N. Kozlovoy]. – М.: Progress, 1989. – 496 s. : il.
6. *PsihologIchna dopomoga slm’Yi: poslbnik* / za red Z. G. KIsarchuk. – К.: Vid-vo In-tu sotsIologIYi NAN UkraYini, 1998. – S. 32-52.
7. Repina T. A. *Problema polorolevoy sotsializatsii detey* / T. A. Repina. – М.: Voronezh: Izd-vo Moskov. Psihologo-sotsialnogo in-ta; MODEK, 2004. – 288 s.
8. *Robert i Fillis Tayson Psihoanaliticheskie teorii razvitiya* / Robert i Fillis Tayson. – Ekaterinburg : “Delovaya Kniga”, 1998. – 528 s.
9. *Slm’ya. SotsIalno-psihologIchnI ta etnIchnI problemi: dovidnik.* – К., 1990 – 252 s.
10. Fedorishin G. M. *PsihologIya stanovlennya osobistostI u batkIvskIy slm’Yi.* – Ivano-FrankIvsk : MIslo NV, 2006. – 74 s.

ПОСВІСТАК О.А.,
кандидат історичних наук,
доцент, кафедра філософії і
політології, Хмельницький
національний університет,
м. Хмельницький,
Україна

ПСИХОЛОГІЯ СІМ'Ї КРІЗЬ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНО-ЕКОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті проаналізовано можливість використання концептуальних положень біоекологічного підходу для розширення теоретичного простору пізнання актуальних проблем психології сім'ї. Визначено, що в контексті даного підходу сім'я розглядається як система, яка перебуває у тісному взаємозв'язку з іншими суспільними системами, та вивчається адаптація сім'ї до середовища існування.

Ключові слова: психологія сім'ї, соціально-екологічна модель сім'ї, мікросистема, мезосистема, екзосистема, макросистема.

В статье проанализирована возможность использования концептуальных положений биоэкологических подхода для расширения теоретического пространства познания актуальных проблем психологии семьи. Определено, что в контексте данного подхода семья рассматривается как система, которая находится в тесной взаимосвязи с другими общественными системами, и анализируется адаптация семьи к среде обитания.

Ключевые слова: психология семьи, социально-экологическая модель семьи, микросистема, мезосистема, экзосистема, макросистема.

The usage possibility of bioecological approach conceptual positions for the expanding of theoretical space of perception the urgent problems of psychology of the family is shown in the article on the base of the analysis of scientific sources and literature. It is determined that in the context of this approach a family is observed as a system, which is in the close relationship with other social systems. It is established how the relationship of family with environment takes place on the main ecological levels of interaction. It is proved that the valuable

contribution of this approach into psychology of the family is that the family is not observed in isolation from the environment, and it is emphasized especially on the context in which the family is immersed and in order to change the quality of marriage and family or child and parent relationship, somebody needs to change the living conditions of the family.

Key words: *psychology of the family, socio-ecological model of the family, microsystem, mesosystem, ekzosystem, macrosystem.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Шлюбно-сімейні стосунки еволюціонують в міру того, як змінюється суспільство: так само, як це було і в минулому. Проте сім'я не завжди встигає адаптуватися до стрімких суспільних перетворень, тому часто потребує кваліфікованої допомоги. Не дивлячись на різноманіття підходів до вивчення психології сім'ї, на сьогоднішній день існуючі психологічні теорії не можуть в повній мірі пояснити суть змін, що відбуваються в сім'ї, не дозволяють прогнозувати результат її еволюції тощо. У подібних ситуаціях фахівці звертаються до концепцій і методів, напрацьованих в інших науках на межі ХХ – ХХІ ст. Трансдисциплінарність, як «новий простір без стабільних кордонів між дисциплінами» (Ж. Піаже, Е. Янч) розширює можливість взаємодії дисциплін при вирішенні комплексних проблем природи і суспільства, дозволяючи дослідникам офіційно виходити за межі окремої науки чи наукової галузі. З огляду на це, розширити теоретичний простір пізнання актуальних проблем психології сім'ї дають можливість окремі концептуальні положення біоекологічного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вперше термін «Екологія людини» ввели соціологи Р. Парк і Е.

Берджес в 1921 р. в своїй роботі «Введення в науку соціологію» [12]. Одними з перших серйозних дослідників в сфері екології людини стали професор соціології університету Мічигану А. Н. Хоулі [10] та професор епідеміології та загальної медицини Університету Оттави Дж. М. Ласт [11]. Починаючи з 60-х – 70-х рр. минулого століття в дослідження по екології людини вже включаються, з поміж інших, психологічні аспекти. Екологічний підхід в психології являє собою зміну традиційних парадигм вивчення психіки на екологічну, що призвело до введення в психологію поняття про середовище існування. В цьому контексті американський психолог У. Бронфенбреннер (1979) запропонував соціально-екологічну модель сім'ї [2; 8; 9] для опису «екології» дитячого розвитку.

Метою написання статті є аналіз можливостей, які дає застосування соціально-екологічного підходу для вирішення актуальних проблем психології сім'ї.

Виклад основного матеріалу. В контексті соціально-екологічного підходу сім'я розглядається як система, яка перебуває у тісному взаємозв'язку з іншими суспільними системами, та аналізується адаптація сім'ї до середовища існування [3, с. 124]. Джерелами, які вплинули на створення даного теоретичного підходу У. Бронфенбрен-

нером, були роботи у сфері психологічної теорії поля, ініційовані в 1920-ті роки дослідницькою групою К. Левіна [4; 9, р. 39] та праці Л. С. Виготського, присвячені розвитку дитини в її культурному контексті.

Сім'я У. Бронфенбреннером описується так само, як і в теорії сімейних систем. Щоправда, слід зауважити, що У. Бронфенбреннер більше цікавився не самою сім'єю, а благополуччям дітей, проте сім'ю він розглядав, як основне мікросередовище розвитку. Логічним в процесі аналізу предмету дослідження видається уточнення того, як розуміється сімейна екосистема відповідно до концептуальних положень біоекологічного підходу. Його теоретики виходять з того, що щоб як слід зрозуміти специфіку шлюбно-сімейних та дитячо-батьківських стосунків, виявити та проаналізувати причини подружніх конфліктів тощо, недостатньо вивчити стосунки в парах: чоловік-дружина, дитина-мати, або навіть динаміку сім'ї в цілому. Все важливішим стає досліджувати сім'ю в широкому соціальному, економічному і політичному контексті. Виходячи з уявлення про *сімейну екосистему* як дану сімейну систему у її взаємовідносинах з оточуючим середовищем [3, с. 126 – 127], можемо дійти до висновку, що зміни в середовищі існування сім'ї впливають на всі сторони життя її членів. Це екологічне оточення надає сім'ї ресурси, необхідні для життя, створює системи життєвої і соціальної підтримки. Більше того, на дитячо-батьківські та подружні стосунки можуть впливати події, в яких конкретна особа не брала участі. Наприклад, на дитину можуть впливати умови роботи її батьків, які, в свою чергу, є наслідком стану місцевої економіки. На стан місцевої економіки впливає становище економіки всієї країни, яка може зна-

ходитися, наприклад, в стані кризи чи війни. Виникає піраміда факторів, які, впливаючи на конкретного члена сім'ї, впливають і на саму сім'ю. Чи, наприклад, щоб люди прагнули мати багато дітей, суспільство повинно не лише створювати умови для виховання цих дітей, а й робочі місця, на які в подальшому ці діти, подорослішавши, зможуть влаштуватися [5, с. 175].

Для кращого розуміння специфіки взаємодії сім'ї з навколишнім середовищем варто звернути увагу на рівні цієї взаємодії. Загальновизнаною в науці є *класифікація У. Бронфенбреннера*, відповідно до якої екологічне середовище розвитку дитини складається із чотирьох взаємопов'язаних систем, які, зазвичай, графічно зображають у вигляді концентричних кіл: *мікросистеми, мезосистеми, екзосистеми та макросистеми*.

Мікросистема – це люди та об'єкти, які знаходяться в безпосередньому оточенні дитини [9, р. 39 – 40]. З психології відомо, що особистість дитини формує її сім'я, батьківські установки і атмосфера сім'ї. При цьому в психологічній екології людини враховується той факт, що всі відносини в сім'ї взаємообумовлені: це стосується і взаємин шлюбних партнерів, і дитячо-батьківських стосунків. Варто звернути увагу на те, що, відповідно до соціально-екологічної моделі, сім'я, як середовище розглядається, як дуже динамічне утворення: навіть до двох близнюків пред'являються різні вимоги, різні очікування.

Мезосистема – це система, яка впливає на дитину шляхом безпосередньої взаємодії та взаємодіючи із мікросистемою – сім'єю. Мезосистемами є, наприклад, школа, дитячий сад. На психологічну атмосферу в сім'ї, специфіку взаємодії батьків та дітей впливають, наприклад, взаємини малюка з вихо-

вателями дитячого саду і навпаки.

З іншого боку, прослідковується і зворотній зв'язок: ситуація в родині впливає на те, як буде впливати школа, двір, дитячий сад на дитину. Успішність малюка в школі залежить не тільки від морально-психологічної атмосфери у класі, але і від особливостей міжособистісних стосунків в сім'ї: успішність поліпшується, якщо батьки цікавляться шкільним життям і вчать дитину робити уроки. Якщо брат і сестра ходять в одну школу, але сестрі дозволяють приводити додому подруг, а братаві – ні, мезосистема їх життєдіяльності буде відрізнятися.

Екосистема стосується тих рівнів соціального середовища чи суспільних структур, які, навіть перебуваючи поза сферою безпосередньої взаємодії особистості, впливають на неї опосередковано [9, р. 40]. Це різні соціальні організації. Серед них можуть бути і неформальні утворення, і формальні організації, наприклад місце роботи батьків, або соціальні служби, відділи охорони здоров'я округу тощо. Гнучкий графік роботи, оплачувана відпустка мами і батька, лікарняний лист для батьків в разі захворювання дітей – це те, чим екосистема може посприяти батькам у вихованні дітей і побічно сприяти розвитку дитини. На особливості сімейно-шлюбної взаємодії, морально-психологічну атмосферу в сім'ї, особливості виконання сімейних ролей та перебіг сімейних конфліктів можуть впливати, наприклад, ЗМІ, які формують відношення людей до сімейних цінностей; держава шляхом реалізації сімейної політики; системи охорони здоров'я, освіти тощо [5, с. 175]. Підтримка з боку екосистеми можлива і неформальна, наприклад, силами соціального оточення батьків – друзі і члени сім'ї допомагають порадой, дружнім спілкуванням і навіть

матеріально. Т. Гурко доводить, що, як правило, чим відкритіша сім'я, чим більше вона має зв'язків з соціальними організаціями, тим це більш сприятливо позначається на сімейних стосунках та розвитку дитини, а чим менше подібних зв'язків, тим більш непередбачуваними виявляються міжособистісні стосунки в родині і розвиток дитини. Наприклад, в ізольованих сім'ях, в сім'ях з нечисленними особистісними або формальними зв'язками частіше відзначається підвищений рівень конфліктів і поганого поводження з дітьми. Варто, також, звернути увагу на те, що сім'я як система не може вплинути на екосистему.

Макросистема – це сукупність соціо-економічних факторів, національних звичаїв, культурних цінностей і ресурсів. Саме від них залежить наявність реальної підтримки сім'ї соціумом чи лише декларування такої підтримки. Якщо в країні не заохочується народжуваність і не надається відпустка по догляду за дитиною, то дитина буде рости в умовах браку материнської уваги, а мікро-, мезо- і екосистеми можуть виявитися недостатніми, щоб це компенсувати. З іншого боку, незалежно від зовнішніх умов, основні складові способу життя і світогляду зберігаються в субкультурі.

У. Бронфенбреннер вважав, що найбільше на сім'ю впливає макросистема, оскільки макросистема має здатність чинити вплив на всі інші рівні. Наприклад, американська державна програма компенсаторного навчання «Хед Старт», спрямована на підвищення академічної успішності та розвиток інтелектуальних здібностей учнів з малозабезпечених сімей та національних меншин, зробила, на думку У. Бронфенбреннера, величезний позитивний вплив на розвиток кількох поколінь американських дітей.

Пізніше до чотирьох основних була додана п'ята підсистема – *хроносистема* [9, р. 40 – 41], яка враховувала історичний розвиток екології перших чотирьох рівнів. Зв'язки цих чотирьох систем є гнучкими, прямими і зворотними, завдяки чому і здійснюється їх взаємодія.

Екологічна теорія прагне описати поступове пристосування один до одного дитини і її безпосереднього оточення (сім'ї), а також вплив на ці відносини сил з більш віддалених сфер широкого соціального і фізичного оточення (за У. Бронфенбреннером). Так, наприклад, розбіжності між батьками і школою з питання освіти для дитини впливають не тільки на батьків, які відчують гнів і безсилля, а й на шкільних працівників, яких драгує опір батьків.

Для застосування соціально-екологічної моделі в клінічних умовах А. Хартман (1978) розробив діаграму (екокарту) взаємодії сім'ї і оточення. А. Хартман вважав, що графічне представлення сімейної реальності допоможе уникнути спрощених, редукціоністських уявлень про сімейні взаємини. Екокарта – це просте креслення, яке наочно демонструє становище сім'ї і доступність для неї різних ресурсів. Як і генограма, екокарта може допомогти фахівцеві зрозуміти вплив обставини життя сім'ї на і продумати відповідну стратегію втручання [6].

Логіка розгортання теоретизації предмету дослідження потребує уточнення, які можливості для психології сім'ї дає аналіз шлюбно-сімейних стосунків крізь призму даних понять теоретичного підходу. За Т. Гурко, основними поняттями теорії є: ніші, сумісність, коменсалізм, корпоративні стосунки, онтогенетичний розвиток, адаптація, природний відбір [3, с. 128 – 130].

Будь-яка екосистема включає *ніші*. Взаємозалежність в екосистемі відбувається, за Т. Гурко, не між індивідами, а між тією активністю, яка відповідає певній ніші. Ця активність виконує функцію адаптації (наприклад, в сім'ї активність батька, який забезпечує сім'ю) [3, с. 128]. Сім'я займає ніші у всіх екосистемах, забезпечуючи виживання усіх її членів і, одночасно, забезпечує суспільство новими індивідами.

За А. Хоулі, сімейне життя – це стосунки симбіозу. Основними формами симбіозу є *сумісність, коменсалізм та паразитизм*. Задля вичерпної інтерпретації цих термінів, звернемося до «Біологічного словника». Симбіоз – це співжиття організмів різних видів, з якого обидва мають користь. При сумісності два організми поділяють спільного господаря та отримують вигоду один від одного. Паразитизм – життя організму за рахунок іншого. Коменсалізм – форма існування організмів двох видів, при якій організми одного виду мають користь і не приносять шкоди організмам іншого виду [1]. Більше того, коменсалізм передбачає спільний простір і деяку кооперацію, але, одночасно, і незалежність. Відносини коменсалізму, зазвичай, контрастують із несимбіотичними, корпоративними стосунками, коли індивіди конкурують за одну і ту ж нішу чи ресурси. Ці два типи стосунків: симбіоз і корпоративні стосунки знаходяться в континуумі і часто використовуються для характеристики стосунків між людьми. Стосовно сім'ї, виходячи з того, що її членам, зазвичай, нема сенсу конкурувати в багатьох сферах, сімейні стосунки доцільно аналізувати, як стосунки симбіозу: сумісності, коменсалізму та паразитизму.

Складні одиниці розвиваються на основі взаємодоповнюючих відмінностей (стосунки корпоративізму) та

на основі спільних вимог зовнішнього середовища (стосунки коменсалізму) [10, р. 86]. А сімейна організація – це процесуальна система, через яку енергія та інформація трансформуються у активності, які підтримують життя (споживання і коменсалізм) і якості, які підіймають рівень життя (соціалізація та корпоративність). Наприклад, з появою дитини чоловік і дружина спеціалізуються на виконанні ролей батька і матері (ніші). Це коменсалізм. Коли дитина виростає і сама починає виконувати корпоративну роль, батьки можуть повернутися до споживання [3, с. 131].

Кожна одиниця екосистеми може змінюватися виходячи із своєї власної структури: внутрішньої організації та взаємозалежності елементів. Це і є розвиток. У людей – це *онтогенетичний розвиток* і старіння. На рівні популяції відбувається *природний відбір*, а на індивідуальному рівні – *адаптація*. Організм адаптується в межах своєї генетичної схильності. Якщо один тип організмів відбраковується – змінюється генетичний фонд. Генотип взаємодіє із середовищем, яке змінюється для підсумкового відбору та адаптації тих індивідів, які залишилися. Як з точки зору індивідуального розвитку (У. Бронфенбреннер), так і з позиції мікроорганізації (А. Хоулі) основним адаптивним механізмом є сім'я [3, с. 130]. У. Бронфенбреннер доводив, що за допомогою взаємообміну із сім'єю як безпосередньою екосистемою індивід адаптується до зовнішнього середовища.

Висновки. Проведений у роботі аналіз джерел підтверджує, що суттєвим внеском соціально-екологічної

теорії у психологію сім'ї є те, що дана модель при аналізі сім'ї як системи не розглядає сім'ю відокремлено від оточення, а акцентує увагу саме на контексті, в який занурена сім'я як частина ще більшої системи. При роботі психолога із сім'єю корисними є висновки, зроблені представниками підходу про те, що для того, щоб змінити якість шлюбно-сімейних та дитячо-батьківських стосунків, потрібно змінити умови життя сім'ї. Для кращого розуміння способів таких змін визначена специфіка взаємодії сім'ї з навколишнім середовищем на основних екологічних рівнях.

Виходячи з того, що багато психологічних потреб індивіда можуть бути задоволені природним чином лише при виконанні певних рольових функцій у складі сім'ї як первинного базового соціального осередку суспільства, соціально-екологічна теорія дає розуміння того, які фактори навколишнього середовища і яким чином ведуть до зміцнення сім'ї, підвищення її стійкості до стресу, а які, навпаки, призводять до виникнення всіляких дисфункцій, а в подальшому – до деградації і навіть розпаду. З огляду на залежність життєдіяльності сім'ї від задоволення потреб, можна планувати адекватні способи надання психологічної допомоги сім'ї, спрямовані на подолання кризи сім'ї, підвищення якості життя, збереження і розвиток гармонійної родини.

Загалом, аналіз шлюбно-сімейних стосунків крізь призму понять біоекології розширює можливості психологічного аналізу шлюбно-сімейних стосунків у контексті впливу екологічного оточення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Біологічний словник / За ред. К. М. Ситника і О. В. Топачевського. 2-ге вид. – К.: УРЕ. 1986. – 680 с.
2. Бронфенбреннер У. Два мира детства: Дети в США и СССР / У. Бронфенбреннер: Москва: Прогресс, 1976. – 167 с.
3. Гурко Т. А. Теоретические подходы к изучению семьи / Т. А. Гурко. – М.: Институт социологии РАН, 2010. – 176 с.
4. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб.: Речь, 2000. – 368 с.
5. Николаева Е. Психология семи / Е. Николаева. – СПб: Питер, 2013. – 336с.
6. Селигман М. Обычные семьи, особые дети: [пер. с англ.] / М. Селигман, Р. Дарлинг. – М.: Теревинф, 2007. – 368 с.
7. Степанов С. Эколог детства [Электронный ресурс] / С. Степанов // Школьный психолог. – №22. – 2005. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200502202> . – Название с экрана.
8. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design / U. Bronfenbrenner. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. – 330 p.
9. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development / U. Bronfenbrenner // Readings on the development of children / M. Gauvain (Ed.). – 2 nd. – NY: Freeman, 1994. – P. 37 – 42.
10. Hawley A. H. Human ecology. A theory of community structure / A. H. Hawley . – N.Y.: The Ronald Press company, 1950. – 425 p.
11. Last J. M. Public health and Human ecology. 1926 / J. M. Last. – Ottawa: Appleton and Lange. Copyright, 1987. – 391 p.
12. Park R. E. An Introduction to the science of Sociology / R. E. Park, E. W. Burgess. – Chicago: the University of Chicago press, 1921. – 1040 p.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Biologichniy slovník / Za red. K. M. Sitnika I O. V. Topachevskogo. 2-ge vid. – K.: URE. 1986. – 680 s.
2. Bronfenbrenner U. Dva mira detstva: Deti v SShA i SSSR / U. Bronfenbrenner: Moskva: Progress, 1976. – 167 s.
3. Gurko T. A. Teoreticheskie podhodyi k izucheniyu semi / T. A. Gurko. – M.: Institut sotsiologii RAN, 2010. – 176 s.
4. Levin K. Teoriya polya v sotsialnyih naukah / K. Levin. – SPb.: Rech, 2000. – 368 s.
5. Nikolaeva E. Psihologiya semi / E. Nikolaeva. – SPb: Piter, 2013. – 336s.
6. Seligman M. Obyichnyie semi, osobyie deti: [per. s angl.] / M. Seligman, R. Darling. – M.: Terevinf, 2007. – 368 s.
7. Stepanov S. Ekolog detstvo [Elektronnyiy resurs] / S. Stepanov // Shkolnyiy psiholog. – #22. – 2005. – Rezhim dostupa: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200502202> . – Nazvanie s ekrana.

8. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* / U. Bronfenbrenner. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. – 330 r.
9. Bronfenbrenner U. *Ecological models of human development* / U. Bronfenbrenner // *Readings on the development of children* / M. Gauvain (Ed.). – 2 nd. – NY: Freeman, 1994. – P. 37 – 42.
10. Hawley A. H. *Human ecology. A theory of community structure* / A. H. Hawley. – N.Y.: The Ronald Press company, 1950. – 425 r.
11. Last J. M. *Public health and Human ecology*. 1926 / J. M. Last. – Ottawa: Appleton and Lange. Copyright, 1987. – 391 r.
12. Park R. E. *An Introduction to the science of Sociology* / R. E. Park, E. W. Burgess. – Chicago: the University of Chicago press, 1921. – 1040 p.

РИБАЛКА В.В.,
доктор психологічних наук,
професор, провідний
науковий співробітник,
відділ психології праці,
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ПЕДАГОГІВ У РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ

У статті висвітлюються теоретичні питання розуміння духовного потенціалу особистості та шляхи формування досвіду педагогів з розвитку такого потенціалу в учнів, експериментально досліджується вихідний рівень готовності педагогів до розвитку духовного потенціалу в учнів на основі спеціального опитування та можливості нарощування даного виду готовності внаслідок навчання педагогів за текстом даної статті в ході її викладання як навчальної доповіді, викладаються результати відповідного опитування педагогів і подається попередня програма одухотворення особистості педагога і учнів в умовах системи освіти.

Ключові слова: духовний потенціал особистості, досвід педагогів у розвитку духовного потенціалу учнів, опитування педагогів, програма одухотворення особистості педагога й учня.

В статье освещаются теоретические вопросы понимания духовного потенциала личности и пути формирования опыта педагогов в развитии такого потенциала у учащихся, экспериментально исследуется исходный уровень готовности педагогов к развитию духовного потенциала у учащихся на основе специального опроса и возможности наращивания данного вида готовности вследствие обучения педагогов текстом данной статьи в ходе ее изложения как учебного доклада, излагаются результаты соответствующего опроса педагогов и представляется предварительная программа одухотворения личности педагога и учащихся в условиях системы образования.

© РИБАЛКА В.В., 2016

Ключевые слова: духовный потенциал личности, опыт педагогов в развитии духовного потенциала учащихся, опрос педагогов, программа одухотворения личности педагога и учащегося.

The article deals with theoretical questions of understanding of the spiritual potential of the person and the way of formation of experience of teachers in the development of the potential of students, experiential investigated the initial level of readiness of teachers to the development of the spiritual potential of the students on the basis of a special survey and the possibility of increasing this type of readiness as a result of training teachers text of this article during her presentation as an academic report presents the results of the relevant survey of teachers and presented the preliminary program spiritualizing personality of the teacher and students in terms of the education system. Keywords: spiritual potentsial individual teachers experience in the development of the spiritual potential of the students, a survey of teachers, spiritualizing personality of the teacher and the student's program.

Key words: spiritual potential of the individual, teachers experience in the development of the spiritual potential of the students, a survey of teachers, spiritualizing personality of the teacher and the student's program.

Проблема розвитку духовності людини пройшла у вітчизняній психології складний шлях, що потребує свого спеціального розгляду. В контексті проведення Челпанівський читань слід сказати, що сам Г.І.Челпанов як правило не використовував цього поняття у своїх психологічних роботах, дотримуючись строго матеріалістичних поглядів на душу, душевне, психічне. Проте, одне, майже епізодичне використання вченим поняття духовного зустрічається в кінці його «Нарисів психології» (1926 р.; 2009 р.), в якому стверджується: «Ми відрізняємо два види уявлень про наше Я, а саме: уявлення тілесного Я та уявлення духовного Я. Уявлення тілесного Я виникає раніше духовного...» [12, с. 225]. Свідченням про певну еволюцію поглядів вченого у бік визнання поряд з душевними також і духовних явищ у психології можна фактично вважа-

ти його міркування про симпатичні, персональні та естетичні почуття, волі тощо. Про це можливо свідчить і сама кваліфікація адептами тодішньої ідеології «психології вченого» як «ідеалістичної» і такої, що не відповідає передовому вченню К.Маркса», на основі чого він був звільнений з посади директора Інституту психології у 1920-х роках [12, с. 243]. Пройде майже 30 років, коли один з провідних радянських психологів С.Л.Рубінштейн зможе написати в своїй книзі «Буття і свідомість» (1957 р.): «Психічна діяльність людини і д е а л ь н а, оскільки вона д у х о в н а, тобто оскільки вона увібрала, включила в себе певний і д е й н и й зміст» [9, с. 319]. І тільки в наш час у відчизняній психології розгорнуті численні дослідження психологічних явищ в контексті єдності духу, душі і тіла [1-11]. В нашій роботі постановка проблеми формування духовного потенціалу у педагогів і учнів

пов'язується з особистістю, з усіма її підструктурами і передусім з такою з них, як досвід, компетентність.

У психології досвід та його розвинута професійна форма - компетентність, вважається за поглядами К.Юнга, Дж.Келлі, К.Роджерса та інших спеціалістів важливим утворенням у структурі особистості і розглядається в контексті життєдіяльності й праці [3, с. 453]. Проблему досвіду та вивчення його провідної ролі у розвитку дитини, здійснюваного, зокрема на засадах особистісного підходу, вивчали у другій половині минулого століття О.В.Запорожець, І.С.Якіманська, Дж. Рензулі, а на початку нинішнього - І.А.Зязюн, а також відомий харківський психолог О.М.Лактіонов. Так, О.В.Запорожець, характеризуючи психічне становлення особистості дошкільників, вказував на важливість ампліфікації, тобто збагачення умов навчання та змістовного насичення досвіду дошкільника знаннями, вміннями, навичками, духовними цінностями. І.С.Якіманська обґрунтовано довела, що особистісну орієнтацію навчання молодших школярів доцільно будувати на засадах врахування передусім їх багатого дошкільного досвіду (!), узгодження суспільного та індивідуального досвіду в процесі їх особистісного становлення [13]. Неузгодження ж цих видів досвіду може стати на заваді успішності навчання, виховання та самоактуалізації духовного потенціалу особистості. Подібні до цього ідеї прагматично зреалізував у системі збагачення навчання обдарованої учнівської молоді американський психолог і педагог Дж.Рензулі.

Великого значення становленню досвіду як чинника розвитку педагогічної майстерності студентів та вчителів надавав у своїх психопедагогічних дослідженнях І.А.Зязюн

(1938-2014), спираючись, зокрема, на фундаментальне вивчення індивідуального досвіду особистості професором О.М.Лактіоновим [2; 3]. Досвід в цьому плані є головною підструктурою особистості, в якій накопичується її духовний потенціал, що далі актуалізується в її життєдіяльності, становленні та поведінці, професійній діяльності. Педагоги не помиляються, коли роблять досвід дитини головним адресатом навчально-виховного впливу, насичуючи його знаннями, вміннями, навичками (ЗУН), в цілому - духовними цінностями. Разом з тим, при цьому недостатньо враховуються психологічні дані про складну побудову і функціонування досвіду як особистісного утворення. Досвід не механічно «упаковує» в пам'яті знання, вміння, навички, а перетворює, систематизує поточний матеріал життя таким чином, щоб його можна було краще використовувати у майбутньому (як «досвід минулого»). Цьому сприяє диференційована характеристика досвіду, вироблена О.М.Лактіоновим.

Так, він виділяв такі **координати досвіду**, як: категоріальний простір; системність; життєдіяльність; зовнішня структура досвіду; суб'єктність; внутрішня динаміка; системотвірний особистісний фактор, тобто результат; структурно-динамічна організація; трансформація; підструктури досвіду та їх функції; соціальна, особистісна сфера досвіду як чинник людської активності тощо. З цим пов'язані, на його думку, наступні **функції досвіду** особистості: організація взаємодії з іншими; інтерпретація себе, інших та оточуючого світу; накопичення та інтегрування отримуваної інформації з метою стабілізації умов життєдіяльності та її регуляції, орієнтованої на майбутній корисний результат. Досвід складається із результатів діяльності -

позитивних і негативних.

Виходячи із власного методологічного підходу, О.М.Лактіонов виокремлював такі **базові характеристики** індивідуального досвіду, як: особистісний простір; стереотипи; особистий обмінний фонд; суб'єктивні шкали; вартість; сумісність; дерево девіацій. Ним додатково розглядалися **мнемічний** (оперативний, біографічний, історичний) та **соціальний** (новий соціальний статус, бімодальність, залученість у життя, конкуренція, негативний зсув тощо) досвід, що мають свої латентні структури.

Знання, уміння, навички трактувалися вченим як важливі накопичені змістовні характеристики індивідуального досвіду. Досвід має свою **буттєвість** та **співбуттєвість** як головні онтологічні характеристики особистості. Дослідник вбачав у досвіді і **творчі ознаки**, пов'язуючи їх із руйнацією старих і виникненням нових стереотипів. З точки зору **суб'єкта**, досвід є сувереном, власністю, має вартість, утворює суб'єктивний простір індивіда [3, с. 450-465].

Все зазначене вище характеризує досвід як центральну структурну особистісну складову, що виконує важливу роль у взаємозв'язку з іншими підструктурами особистості педагога і учня, зокрема такими, як **психосоціальна, спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, інтелект, психофізіологія та психосоматика**. Через досвід людина начебто приватизує світ у доступних і актуальних для неї аспектах, надає цьому приватизованому світові друге життя, пов'язане з інтересами життєдіяльності особистості.

Узагальнення існуючих даних про особливості становлення досвіду, компетентності людини в діяльнісному контексті дає підстави розглядати такі

компоненти досвідної діяльності, як: а) мотиваційні й смислові стереотипи; б) система знань; в) інтелектуальні вміння; г) продуктивні навички й результати; д) емоційні стереотипи поведінки.

Відмітимо, що таке психопедагогічне, особистісне розуміння досвіду і його професійної форми - компетентності - принципово збагачує, персоналізує поняття ЗУНУ (знання-уміння-навички), «знімає» його обмеженість, породжує на його основі важливий осередок особистості, робить таким чином персоніфікований досвід і професійну педагогічну компетентність природною основою особистісної орієнтації в системі освіти (як це пропонувала зробити І.С.Якіманська [13]).

Більше того, все вищезазначене робить досвід і компетентність сумірними до поняття компетенції, що поширюється зараз у європейській педагогіці як ключова характеристика учня у системі освіти. Слід також відмітити три взаємопов'язані види універсальної психолого-педагогічної системи досвіду - **соціальний** досвід людства, **особистісний життєвий і професійний** досвід, компетентність педагога та **індивідуальний життєвий і навчальний** досвід учня. Між цими трьома основними видами досвіду відбувається психопедагогічна взаємодія, в ході якої педагог транслює адаптований певним чином соціальний духовний досвід людства в індивідуальний духовний досвід учнів, а в більш широкому плані - доросле покоління передає духовний досвід попередніх поколінь юному поколінню.

Отже, важливими характеристиками досвіду і компетентності педагога як потенційно-актуального утворення у вищезазначеному контексті є неперервне накопичення, збагачення і актуалізація досвіду, самопотенціалізація та самоактуалізація змістових і фор-

мальних елементів буттєвого досвіду дорослої і юної людини, що релевантні і референтні певним життєвим ситуаціям, потребам життєдіяльності. У зв'язку з цим, для того, щоб збагачувати і актуалізувати особистісний досвід і компетентність педагогічних працівників з розвитку духовного потенціалу особистості учнівської молоді, слід відповісти якнайменше на **п'ять запитань**, поставити і вирішити **п'ять завдань**, сформулювати **п'ять діяльнісних домінант** власного досвіду і компетентності, щоб далі працювати з їх підсилення, збагачення й актуалізації в нових умовах. При відповіді на ці запитання ми спиралися на наукові дані про природу духу, духовності, духовного потенціалу таких вчених, як М.Я. Грот, В.М. Сорока-Росинський, В.І. Вернадський, В.Ф. Войно-Ясенецький, В.В. Зеньковський, В.О. Сухомлинський, І.А. Зязюн, М.В. Савчин, І.П. Маноха, Е.О. Помиткін, В.Д. Онищенко, Г.П. Васянович та ін. Враховували ми також численні запитання про сутність духу і духовності самих вчителів, вихователів і практичних психологів.

Мова йде про наступні п'ять запитань:

1.Навіщо педагогові розвивати духовний потенціал особистості учня, що це дає для досвіду і життя юної людини?

2.Що таке дух, духовний потенціал особистості в науковому і життєвому розумінні?

3.Наскільки повно усвідомлює педагогічний працівник свою компетентність у розвитку духовного потенціалу в учня як мети своєї діяльності?

4.Як підвищити рівень компетентності педагога у розвитку позитивного духовного потенціалу особистості учня та зробити його актуалізацію результативною?

5.Чи отримує особистість вчителя (і наскільки) задоволення, позитивні переживання від зростання рівня власного досвіду, компетентності у розвитку духовного потенціалу учня та перспективи його удосконалення у подальшому?

Спробуємо послідовно відповісти на сформульовані запитання.

Зауважимо, що нам було цікаво отримати кількісні дані щодо того, як усвідомлює сам педагог наявність в себе досвіду розвитку духовного потенціалу в учнів і чи він зростає після проведення відповідної доповіді, що відповідає на вказані запитання, тому ми провели опитування групи педагогів із 24 осіб перед першим і після п'ятого запитання за простим опитувальником із п'яти пунктів за певною інструкцією:

Інструкція:

Уважно прочитайте запитання анкети і оцініть за 12-бальною шкалою (підкресліть необхідний бал або запишіть його в окремому аркуші за номером запитання) наявність у себе відповідних до них елементів професійного досвіду.

1.Наскільки Ви розумієте потребу і сенс збагачення власного досвіду з розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

2.На якому рівні Ви володієте системою знань про духовний потенціал учнівської молоді та методи його розвитку?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

3.Чи вмієте Ви і наскільки успішно оцінювати наявний духовний потенціал учнівської молоді, щоб поставити мету і розробити програму його розвитку?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

4.Наскільки добре Ви володієте засобами, навичками розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

5.Чи визиває у Вас задоволення і наскільки збагачення власного досвіду з розви-

тку духовного потенціалу Ваших учнів?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Отже, опитування здійснювалося перед першим і після п'ятого запитання і мало виявити можливий педагогічний ефект від викладеного у п'яти пунктах доповіді матеріалу у зазначеній частині тексту статті.

1-е запитання: НАВІЩО ПЕДАГОГОВІ РОЗВИВАТИ ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ, ЩО ЦЕ ДАЄ ДЛЯ ДОСВІДУ І ЖИТТЯ ЮНОЇ ЛЮДИНИ?

Відповідь на це запитання розкриває мотиваційно-смыслову функцію, сенс духу, духовного потенціалу особистості в соціумі, в науці, в житті окремої людини і людства. В Біблії сказано, що спочатку було слово, тобто дух, а потім – діло, справа. Стисло кажучи, наявність **духу в його позитивному, «світлому» розумінні** веде до утвердження життя, до конструктивності й успішності соціальної поведінки та предметної діяльності й життєдіяльності, до вдачі у долі і благополуччя життя людини і суспільства!

Відсутність же такого духу або наявність **негативного, «темного» духу призводить** до невдачі, хвороби або смерті. Це випливає із протиставлення позитивних і негативних духовних цінностей, зведених відповідно у дві групи духовних категорій науки і релігії: а)позитивної, «світлої» - **Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові**, що утверджує життя, веде людей до щастя, - та протилежної до неї, негативної, «темної» - **зла, потворності, брехні, зневіри, розпачу, ненависті**, що заводять людину та її оточення у глухий кут, веде до невдачі, хвороб, смерті, нещастя.

Конструктивність, життєдайність першої та деструктивність, руйнівність другої – очевидні. Це і утворює для педагогів сенс розвитку духовного

потенціалу у школярів як майбутніх успішних, вдалих, щасливих громадян і працівників України, як суб'єктів свого життя.. Прикладів цього – безліч.

Важливо знати, що відданість вказаним етичним, естетичним, світоглядним духовним цінностям, так само, як відданість Вірі, Надії й Любові (що є релігійними і водночас екзистенційними, життєвими, гуманістичними цінностями), підвищує ефективність навчальної, виховної, громадянської, трудової й професійної діяльності особистості, бо забезпечує її найбільш ефективними життєтворчими стимулами, орієнтирами, цілями, засобами, почуттями, в цілому – регуляторами успішної діяльності й поведінки. Позитивні духовні цінності випробувані тисячолітнім світським і релігійним досвідом і концентруються навколо Життя і Бога. Ми маємо розуміти, зокрема, що Бог зосереджує в собі духовний досвід усього людства – як сучасного, так і всіх попередніх і майбутніх поколінь, на основі віри в себе, надії на спасіння і соборного об'єднання людей у любові. Педагогічне значення віри в людину, надії на її щастя, любові до неї очевидне.

2-е запитання: ЩО ТАКЕ ДУХ, ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВОМУ ТА ЖИТТЄВОМУ РОЗУМІННІ?

Відповідь на це запитання розкриває інформаційно-пізнавальну функцію духу і духовного потенціалу, дозволяє науково і життєво зрозуміти категорію духу. Не вдаючись у докладну аргументацію, можна стверджувати, що дух є провідною продуктивною та інтегративною ознакою психології, яку Гегель визнавав у своїй «Філософській пропедевтиці» саме як науку про дух. З точки зору сучасних даних, психологія виступає саме як наука про **дух**, про одухотворений мозок, тобто

душу, про одухотворене і одушевлене тіло людини, котра має відповідне духовне, душевне та тілесне Я [8].

Дух – це цілісна, існуюча вічно і безкінечно відносно особистості сукупність ідеальних продуктів, субстанцій, змістовних елементів її душі, психіки, тобто система образів, понять, концепцій, сенсів, ідей, ідеалів, планів, проєктів, емоцій, почуттів тощо, котру вона опановує, зберігає, оперує і генерує для кращого забезпечення свого життя і життя суспільства. В цьому визначенні поєднується наукове та релігійне розуміння духу. «Об'єктивне» розуміння ідеальних предметів, породжуваних людським мисленням, уявою, уявленням, свідомістю та багатьма іншими психічними (власне душевними) процесами і властивостями особистості поєднується із «суб'єктивними» етичними, естетичними, світоглядними характеристиками наукового розуміння цієї ідеальної духовної сфери. Ця цілісна, синергетична, інтегрована сукупність елементів духовної сфери дає можливість більш адекватно, сутнісно, гуманістично відображати і перетворювати безкінечний і вічний світ і тому постає як сукупність базових цінностей особистості й суспільства.

За умов відповідності духовним цінностям **Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові** (підкреслимо тут, що величезне значення має порядок розташування і використання духовних цінностей в цьому рядку!) людина через свій досвід, свідомість, в цілому, через особистість керується найдоцільнішим, позитивним, «світлим», продуктивним, конструктивним досвідом людства, неперервно удосконалюючи, збагачуючи своє життя. За кожною з цих шести головних груп духовних цінностей стоять десятки більш конкретних цінностей!

У протилежному випадку, тобто при підпорядкуванні негативним цінностям (так, вони можуть виступати для гіпертрофованих особистостей саме цінностями) **зла, спотворення, брехні, недовіри, розпачу, ненависті** – дух є негативним, «темним», таким, що руйнує життя і веде кінець кінцем до «темряви життя», невдач, хвороб, конфліктів, війни, смерті людину та (або) її оточення.

Існують різні комбінації «світлого» і «темного», позитивного і негативного духу, котрі визначають ступінь відносного благополуччя, деформації життя, загрози його послаблення, хворобливості, небезпеки для людини – залежно від ступеня розвитку вказаних духовних елементів та особливостей ситуації, в якій вони використовуються.

Серед них є і такі, що можуть бути оцінені, так би мовити, «навпаки», коли оцінка полярності духовності може змінитися на протилежну, наприклад, при боротьбі з ворогом, тоді «зло може бути подолане злом» і набуває вторинної духовної позитивності. Те ж саме стосується і добра, «від якого добра не шукають» чи яким (у вигляді благих намірів) вимощена дорога в ад, коли, приміром, позитивними духовними цінностями прикривають негативні, що є ознакою цинізму. В кожному з таких випадків слід спиратися на притаманний позитивним і негативним цінностям ситуаційний сенс.

Отже, можна визначити основні поняття проблеми духовності таким чином:

Духовність – властивість особистості, що полягає у наявності в неї відповідних зазначених вище ідеальних, духовних якостей.

Духовна культура – принципова відданість особистості ідеальним, духовним цінностям Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові та здатність

систематично, дієво втілювати означені цінності через вчинки, дії, діяльність та життєдіяльність, успішно протидіючи злу, спотворенню, брехні, ненависті, безнадії, зневірі.

Духовний потенціал – це конкретна сукупність ідеальних, духовних можливостей, здібностей особистості, її здатності, готовності бути носієм, суб'єктом духовності, здійснювати одухотворену поведінку і діяльність, переходити від стану духовної потенціальності і самопотенціальності до стану духовної актуалізації і самоактуалізації. Особистість у своїх духовних властивостях, в цілому, і є тим духовним потенціалом, який готовий актуалізуватися чи самоактуалізуватися в конкретних соціальних і міжособистісних ситуаціях. Особистість педагога з її духовним, душевним і одухотворено-одушевленим тілесним потенціалом виступає духовним знаряддям розвитку особистості дитини, як про це справедливо стверджував ще на початку ХХ століття видатний педагог В.М.Сорока-Росинський у своїй книзі «Школа імені Достоєвського» (ШКІД) [11]. Він, зокрема писав: «Педагог діє на вихованців не тільки тим, що він їм викладає, чому він вчить і що говорить – педагог виховує передусім безпосередньо усією своєю особистістю, усім своїм духовним обличчям...» [11, с. 28].

Зазначене вище свідчить про те, що *педагогіка, так само як і психологія, є наукою про дух, але в його трансгенеративній та трансперсональній формі передачі, засвоєння і використання, конкретніше - про закономірності передачі духовних цінностей від покоління до покоління та утвердження і засвоєння цих цінностей життя в кожному поколінні людей!*

Ефективність навчально-виховного процесу значно підвищується, якщо зміст освіти засвоюється не тільки у

формі його специфічного технологічного предметного отримання, доведення, утвердження (творчість, дослідження, продукування), а піддається одухотворенню, тобто виступає для кожної дорослої і юної особистості як етична, естетична, світоглядна цінність життя, що поєднується з духовними цінностями віри у вищі форми існування людини, надії на її спасіння і добробут та об'єднуючу любов до оточуючих! Інакше кажучи, духовність, одухотворення виступає важливою феноменальною основою підсилення дієвості, онтологічності, життєвості освіти, новою її парадигмою.

В системі освіти має бути чітко виражена позитивна духовна позиція педагогів у всіх питаннях і ситуаціях освітньої діяльності.

3-тє запитання: НАСКІЛЬКИ ПОВНО УСВІДОМЛЮЄ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРАЦІВНИК СВОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЬ У РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В УЧНЯ ЯК МЕТИ СВОЄЇ ДІЯЛЬНОСТІ?

Про це особистість може дізнатися за допомогою самопізнання, що є одвічною проблемою людства і людини, про що вже два з половиною тисячоліття нагадує заклик Сократа: «Пізнай самого себе!». Таке духовне самопізнання найкраще здійснювати шляхом самоспостереження, самоопитування, рефлексії, самоаналізу, що дозволяє визначити конкретний профіль духовного потенціалу особистості та розробити програму, план розвитку, збагачення, удосконалення власного духовного потенціалу людини як передумови його актуалізації та самоактуалізації в інтересах покращення діяльності та життєдіяльності, в цілому – життя. Найпростіше опитування наявного і зростаючого духовного потенціалу у педагогічного працівника можна здійснити за допомогою зазначеного вище опитувальника, на основі

якого може бути здійснене **первісне** й **кінцеве** визначення цього потенціалу, що передбачене використанням змісту даної статті як доповіддю.

Мету розвитку духовного потенціалу можна краще усвідомити, якщо представити позитивні і негативні духовні цінності діалектично, в єдності, в антиномічному зіставленні між собою та чітко уявити можливі наслідки оволодіння цими цінностями. Пропонуємо три загальні варіанти такого цільового зіставлення - відповідно до трьох можливих цілей (і наслідків їх досягнення) засвоєння антиномічних духовних цінностей педагогами і учнями. Наводимо три загальні варіанти співвідношення (домінування, паритет, підпорядкування) між двома антиномічними групами позитивних і негативних духовних цінностей. Ці три види співвідношення позначені розмірами і типом шрифту:

I варіант. **Метою** (наслідками) є прогрес суспільства, гуманізм, рівність гідностей, благополуччя, здоров'я, мир, утвердження життя, щастя особистості; це досягається шляхом цілеспрямованого домінування позитивної духовності над негативною, що властиве системі освіти, гуманістичній педагогіці і психології, класичному мистецтву й церкві, що може бути представлено наступним чином:

**ДОБРО КРАСА ІСТИНА ВІРА
НАДІЯ ЛЮБОВ**

*зло потворність неправда зневір'я
розпач ненависть*

Цей варіант мети не є чимось надуманим, абстрактним, а є практично, повсякденно діючим цільовим утворенням. Ми спостерігали його дію 2015 року в Котовському комунальному навчально-реабілітаційному центрі Дніпропетровської області, коли вихователь, спілкуючись з дітьми з обмеженими потребами, щохвилини в

неперервному потоці педагогічної роботи з ними майстерно забезпечувала дотримання школярами позитивних духовних цінностей і гальмувала прояв негативних духовних цінностей – спираючись саме на вказану комплексну мету як духовний еталон життєво доцільних взаємостосунків, поведінки і навчально-виховної діяльності групи учнів. Тобто вихователь водночас цілеспрямовано відслідковує, контролює ситуацію і рішучо дотримується позитивних етичних, естетичних і раціональних вимог у поведінці дітей, скажімо, під час занять у класі, спортзалі, ігор на вулиці, обіду у столовій тощо, і гальмує прояви протилежних негативних дій і вчинків, приміром, несправедливих, огидних, брехливих. Мета одухотворення в даному випадку носить понадпредметний, модифікуючий, антиномічний, комплексний, багатовимірний, і тому значно дієвіший характер, аніж спрощена, одновимірна, однополярна предметна мета, що може і зручна для педагога, але не відображає складності і діалектичності самого дитячого життя.

II варіант. **Метою** (наслідками) виступає подвійна мораль, цинізм, корупція, зрада, нестійке життя, розлад здоров'я, руйнація стосунків, застій, протистояння гідностей; даний варіант передбачає паритетне зіставлення позитивної і негативної духовності, що притаманне деяким субкультурам, цинічним політикам, незрілому хижацькому ринку тощо:

**добро краса істина віра надія
любов**

*зло потворність неправда зневір'я
розпач ненависть*

III варіант. Така **Мета** (наслідки) призводить до домінування одних людей над іншими, до їх приниження, суперечок, конфліктів гідностей, регресу суспільства, садизму, горя, хвороб,

суїциду, війни, смерті; даний варіант цілеспрямовано досягається шляхом домінування негативної духовності над позитивною, що властиве злодіям, терористам, диктаторам, військовим злодіям і представлено нижче:

добро краса істина любов віра надія

ЗЛО ПОТВОРНІСТЬ БРЕХНЯ ЕНАВИСТЬ ЗНЕВІР'Я РОЗПАЧ

Насправді ж варіантів постановки свідомої духовної мети та досягнення усвідомлюваних чи неусвідомлюваних наслідків такого «вітального», «подвійно-цинічного» та «летального» цілепокладання значно більше, але ми зупинилися саме на цих трьох варіантах як найбільш демонстративних і показових.

Підкреслимо, що система освіти, вчителі і практичні психологи, стоячи на позиціях гуманістичної психології і педагогіки, позитивної духовності, тобто Добра, Краси та Істини, Віри, Надії, Любові, **віддають перевагу першому варіанту** духовного цілепокладання, долають другий і відкидають третій варіант.

4-те запитання: ЯК ПІДВИЩИТИ РІВЕНЬ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА У РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ТА ЗРОБИТИ ЙОГО АКТУАЛІЗАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТИВНОЮ?

Ми спираємось при відповіді на це питання на величезний досвід психологів і педагогів у вирішенні проблеми одухотворення особистості педагога і дитини. Цей досвід одухотворення вчителя та учня представлений у працях М.Грота, А.Макаренка, В.Сухомлинського, І.Зязюна, І.Беха, Е.Помиткіна та багатьох інших спеціалістів. Відмітимо в цьому плані розроблену Е.О.Помиткіним систему психолого-педагогічного забезпечення духовного зростання учнівської мо-

лоді в особистісно орієнтованій освіті, яка передбачає, зокрема:

- створення психолого-педагогічних умов для духовного зростання дитини в сім'ї, серед яких головними є духовний потенціал матері і батька та його повсякденна наочна самоактуалізація;
- використання засобів народного фольклору та писемних пам'яток в ході духовно орієнтованих занять із дошкільнятами;
- впровадження духовно орієнтованих спецкурсів у початковій та середній ланках загальноосвітньої школи;
- розробка та апробація духовно орієнтованих тренінгових занять у роботі з учнями 6-7 класів та розробка, починаючи з цього віку духовно насичених проєктів;
- активізація творчого духовного потенціалу особистості в процесі становлення професійних орієнтацій старшокласників;
- моделювання психолого-педагогічних умов для духовної самореалізації майбутнього професіонала;
- розвиток професійної майстерності сучасного педагога у духовному зростанні учнівської молоді.

Наш доробок в цьому плані доповнює і конкретизує вказану систему в деяких аспектах.

Перший з них стосується здійснення певних заходів духовної потенціалізації, збагачення особистісного духовного досвіду особистості педагога й учня в процесі навчання і викладання, тобто прямого, безпосереднього **одухотворення** властивостей особистості та змісту і методів освіти, таких як:

- а) насичення особистості духовни-

ми цінностями в ході навчання, виховання, самонавчання і самовиховання, спілкування і праці, збагачення духовними цінностями культури поведінки, еталонами мистецтва, науки, сконцентрованими в музеях, театрах, храмах, наукових інститутах і лабораторіях, що циркулюють у різних колах інтелігенції тощо;

б) інтенсифікація процесу здійснення духовної діяльності, дій, духовних вчинків;

в) прискорення і поглиблення процесу досягнення духовних результатів;

г) осягнення духовної сутності поведінки;

д) духовна проблематизація навчальних і життєвих ситуацій;

е) діалектична антиномізація, врівноваження протилежностей між духовними антиноміями з наданням переваги позитивним духовним цінностям над негативними;

є) систематизація (класифікація) духовних стимулів, знань, умінь, навичок і почуттів у діяльності;

ж) запозичення, наслідування і використання позитивного духовного особистісного досвіду інших тощо.

В усіх цих випадках одухотворення передбачає уведення мотивів, змісту, цілей, способів і результатів навчально-виховної діяльності юної та дорослої особистості, її емоційно-почуттєвої сфери у високий, дієвий контекст етичних, естетичних, світоглядних цінностей духовного потенціалу, підсилений цінностями віри в його духовну сутність, надії на його успіх і щастя, любові до учня.

Прикладом такого одухотворення може стати вже внутрішній інтер'єр приміщень навчального закладу. Зразком в цьому плані є, зокрема Переяславський державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Стіни його аудиторій і переходів

прекрасно пофарбовані, прикрашені картинами, скульптурами, декоративними творами, архівними, музейними експонатами тощо. Дуже оригінальним є використання естетичного фактору для оздоровлення студентів і викладачів, що працюють за екранами комп'ютерів у спеціальному залі бібліотеки – над кожним з моніторів розташована картина. Але завідувач бібліотекою, шановна О.І.Шкира, спеціально ініціювала розмову з нами, щоб розширити позитивний вплив такої художньої галереї на користувачів комп'ютерів. І коли ми запропонували розглядати вплив не тільки естетичного фактору, але й етичного і світоглядного у змісті картин, тобто запровадити більш широкую систему одухотворення, то вона погодилася з цим і одразу ж запропонувала проєкт такого одухотворення на основі етичного та інтелектуального доповнення змісту галереї. Більше того, за цим проєктом планувалося включити в галерею також картини релігійного змісту, з духовними цінностями Віри, Надії й Любові. Тобто над комп'ютерами за проєктом мали з'явитися навіть ікони...

5-те запитання. ЧИ ОТРИМУЄ ОСОБИСТІСТЬ ВЧИТЕЛЯ (І НАСКОЛЬКИ) ЗАДОВОЛЕННЯ, ПОЗИТИВНІ ПЕРЕЖИВАННЯ ВІД ЗРОСТАННЯ РІВНЯ ВЛАСНОГО ДОСВІДУ, КОМПЕТЕНТНОСТІ У РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЙОГО УДОСКОНАЛЕННЯ У ПОДАЛЬШОМУ?

Мова йде про емоційно-почуттєву функцію досвіду у збагаченні та актуалізації духовного потенціалу особистості учня, про задоволення і позитивні переживання від неперервної духовної діяльності. Особливо важливі емоційно-почуттєві прояви

духовності у вигляді радості, любові, дружби, задоволення, партнерства, приязні, симпатії, емпатії, солідарності, єдності тощо.

Підсумовуючи наведені вище дані про збагачення та актуалізацію особистісного досвіду, професійної компетентності педагогічних працівників у формуванні духовного потенціалу учнівської молоді, можна навести слова О.М.Лактіонова про те, що **«найціннішими характеристиками досвіду є забезпечення соціальної наступності й психологічної стабільності, коли досвід формується і функціонує за об'єднувальним принципом «і / і».** За своєю психологічною природою досвід людини працює для спасіння; він не тільки власність, але і друг людини» [3, с. 458]. Доречно в цьому плані згадати вдалий вислів академіка В.М.Синьова (рос. мовою): *«Давайте относиться друг к другу, как Друг к Другу!»*, тобто з Любов'ю!

В даному місці проводиться вторинне опитування слухачів доповіді, фіксація їх пропозицій та особистих даних.

Конкретизуючи шляхи одухотворення особистості вчителя, а через неї і учня, слід зазначити наступне. У нормальному житті людини і суспільства зазвичай встановлюється певна рівновага, баланс між позитивними і негативними духовними цінностями. Люди звикають до такого балансу, підтримують його. Проте іноді відбуваються його порушення і встановлюються суперечки між складовими духовного потенціалу, які можуть сягати загрозливих розмірів і визначати появу масштабної духовної кризи. Саме в таких ситуаціях, особливо тоді, коли постає завдання усунення такої духовної кризи, доцільно використовувати певну програму одухотворення особистості. Це особливо стосується

системи освіти, зокрема особистості вчителів і учнів, котрі самі рідко виступають безпосередньою причиною духовної кризи у суспільстві. Проте вони можуть бути важливим фактором відтворення його духовності. Але це потребує додаткового одухотворення їх особистості та особистості учнів, щоб забезпечити з часом повернення суспільства до балансу між позитивними і негативними духовними цінностями з домінуванням перших над другими.

Отже, одухотворення особистості вчителя і учня – це її духовне збагачення на основі відкриття активного доступу до духовного багатства людства, оволодіння ним і використання його в процесі розвитку, діяльності й поведінки дорослих і молоді. Підкреслимо, що одухотворення особливо актуальне в ситуації подолання гострої духовної кризи шляхом створення, підсилення і функціонування духовно насиченого зовнішнього і внутрішнього світу особистості педагога і учня, що формує сприятливі умови для їх особистісного розвитку та самоактуалізації.

Запропонована програма одухотворення носить попередній характер, але вже зараз можна намітити схему її структуризації, яка відповідає тривимірній, поетапно конкретизованій психологічній структурі особистості, що включає три основні виміри: I – соціально-психолого-індивідуальний; II – діяльнісний та III – віковий, розвивальний. Притаманні структурі особистості підструктури, компоненти та вікові періоди постають як адресати одухотворення в самій особистості та джерела духовної самоактуалізації особистості як вчителя, так і учня.

I. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ВИМІР СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ включає 9 підструктур - психосоціальність, спілкування, спрямованість, характер,

самосвідомість, інтелект, психофізіологію та психосоматику - з притаманними кожній з них специфічними особливостями породження, опанування і функціонування елементів духовного потенціалу. При цьому, поряд із підструктурою власне досвіду, в процес одухотворення життя мають бути залучені й активізовані вказані вище підструктури особистості, з якими взаємодіє підструктура досвіду, компетентності. Власне досвід одухотворення всіх указаних підструктур входить в цю підструктуру досвіду, компетентності особистості як центральну для психологів і педагогів. Отже, повторимо, мовиться про одухотворення таких підструктур, як:

- одухотворена етичними, естетичними, світоглядними цінностями психосоціальність (ролі, позиції, очікування, посади, професійні обов'язки);
- насичене духовними цінностями спілкування;
- спрямованість на духовні цінності Добра, Краси, Істини, Любові, Віри, Надії життєдіяльності, поведінки, вчинків, професійної діяльності;
- одухотворені риси характеру, передусім етичність, естетичність, чесність;
- духовно збагачена рефлексія, коли усі компоненти діяльності виконуються через самоусвідомлення духовних цінностей;
- духовний потенціал досвіду особистості та можливості її духовної самоактуалізації;
- духовний інтелект (духовна спрямованість і змістовність відчуття, сприймання, мислення, уяви, уявлення, пам'яті, уваги);
- усвідомлення психофізіологічного підґрунтя духовного потенціалу (приміром - темпе-

раментального, функціонально-асиметричного тощо);

- одухотворена психосоматика (духовна пантоміміка, вирази обличчя, пози тіла тощо).

Розглянемо більш докладно додаткові шляхи одухотворення кожної підструктури соціально-психолого-індивідуального виміру структури особистості.

1. Підструктура психосоціальності. Ця підструктура відповідає за створення й утвердження високодуховної атмосфери в колективі навчального закладу, в групі, класі тощо, за дотримання на психосоціальному рівні вимог Добра-Краси-Істини, Віри-Надії-Любові. Через неї особистістістю забезпечує вплив позитивних духовних цінностей на виконання різних суспільних установок, соціальних позицій, ідеалів, ролей, міжособистісної поведінки. І водночас - усунення, виключення, нівелювання впливу на соціальну активність негативних духовних цінностей зла-потворності-брехні, зневір'я-розпачу-ненависті. Ця підструктура має справу з певними духовними квантами, що сприймаються особистістю із соціуму, переробляються нею і збагаченими посиляються в соціум.

Дієвим методом розвитку й актуалізації духовного потенціалу в даній підструктурі учнів може стати святкування національних і міжнародних духовних дат, святкових днів, в яких зберігається пам'ять про визначні духовні події людства і які виступають певним чином як національні та міжнародні еталони утвердження духовного потенціалу людства. Для цього слід виділити дати визначних подій у відповідних календарях ООН, Юнеско, Євросоюзу, США, України, народних свят, релігійних дат, сімейних торжеств і власних духовних по-

дій. Вкажемо для прикладу лише на деякі свята ООН у 2015 році (кожного року цей перелік оновлюється за змістом і датами):

20 березня - Міжнародний день щастя;

7 квітня - Всесвітній день здоров'я;

15 травня - Міжнародний день сімей;

21 травня - Всесвітній день культурного розмаїття в ім'я діалогу та розвитку;

21 вересня - Міжнародний день миру;

29 вересня - Всесвітній день серця;

1 жовтня - Міжнародний день похилих людей;

4 жовтня - Всесвітній тиждень космосу;

5 жовтня - Всесвітній день учителя;

10 листопада - Всесвітній день науки;

16 листопада - Міжнародний день терпимості або толерантності;

19 листопада - Всесвітній день філософії;

20 листопада - Всесвітній день дітей;

5 грудня - Міжнародний день добровольців або волонтерів;

До цього списку можна додати святкові дні та пам'ятні дати МІСТА, СЕЛА, РОДИНИ, ОСОБИСТОСТІ тощо.

Універсальним є протистояння бездуховності в собі на основі дотримання 10 заповідей Божих. Наведемо їх у стислому викладі, звертаючись передусім до віруючих педагогів і учнів:

Заповіді I-IV: як слід вести себе щодо Богу:

I. Я, Господь – Бог твій. Хай не буде у тебе інших богів, крім Мене.

II. Не роби собі ідолів і ніяких зображень; ... не вклоняйся їм і не служи їм.

III. Не проголошуй імені Господа, Бога твого, даремно, всує.

IV. Пам'ятай день суботний (не-

дільний у православних), щоб освяцати Його, Господа.

Заповіді V-X вчать любити людей і не ображати їх:

V. Почитай батька і мати свою, щоб тобі було добре і щоб ти довго жив на землі.

VI. Не вбивай.

VII. Не перелюбствуй.

VIII. Не кради.

IX. Не проголошуй неправдивих свідчень на ближнього свого (не бреш).

X. Не бажай собі дружини ближнього, не бажай собі дома ближнього твого, ані поля його, ані раба його, ані вола його, ані вісяка його, ані усіякої худоби його, ані всього того, що належить ближньому твоєму.

Порушення цих законів, гріхопадіння може призводити до втрати здоров'я, життєвих сил, до хвороб, а іноді і до смерті...

Подібну роль формування духовного досвіду через дану підструктуру можуть відігравати певні соціально-психологічні тренінги.

2. Підструктура спілкування. Для цієї підструктури особистості важливим є актуалізація духовних потреб в різних ситуаціях спілкування, діалогу, полілогу, засвоєння і використання тезаурусу високої духовності, синонімів позитивних духовних цінностей, і, навпаки, - аргументоване гальмування, виключення із спілкування їх антонімів, тобто негативних духовних цінностей.

Взагалі, має бути розроблений і використовуватися робочий словник, **тезаурус понять** проблеми духу, духовності, духовних цінностей, духовної культури, духовного потенціалу педагогічного працівника і учня, духовного актуалігенезу, втілення у життя духовних цінностей Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові,. Останні мають бути піднесені до рівня найви-

щих наукових, філософських, аксіологічних, культуротворчих категорій і представлені у вигляді певних **законів духовності**, охарактеризованих у своїй сутності, єдності, повноті та послідовності. Мова йде, зокрема, про психологічні, педагогічні, «світлі» життєві закони Добра, Краси, Істини, закони Віри, Надії, Любові, в їх взаємозв'язку між собою та протидії елементам «темної» духовності. Важливою є розробка методів виявлення сформованості базових цінностей духовного потенціалу особистості у вчителя і учня, що розвивається, підготовки психолога і педагога до розвитку та актуалізації, саморозвитку і самореалізації духовного потенціалу учнівської молоді на різних вікових етапах та в різних ситуаціях. Для покращення ступеня опанування значеннями основних термінів проблеми духовності може використовуватися комп'ютерний варіант тезаурусу відповідних понять.

Робочий тезаурус спілкування має включати наступні позитивні духовні цінності:

Добро: благо, справедливість, добробчинність, добродіяння, добробут, щастя, чеснота, етика.

Краса: прекрасне, гармонія, досконалість, свобода, піднесене, мистецтво, врівноваженість, взаємовідповідність, естетика.

Істина: чесність, правдивість, мудрість, інтелектуальність, правильність, точність, повнота, доведеність, теорія, науковість.

Віра: вірність, довіра, відданість вищим цінностям та Богові.

Надія: надійність, сподівання, впевненість, розрахунок на спасіння, в тому числі через віру в Бога.

Любов: кохання, дружба, милість, симпатія, повага тощо.

Водночас бажано уникати неактуального використання (всує) тер-

мінології, за якими стоять негативні духовні цінності.

Підкреслимо, що разом із вказаними вище вербальними засобами утвердження позитивної духовності, педагоги й учні мають бути мотиваційно, інтелектуально, емоційно готовими до безпосередньої словесної, логічної протидії негативним духовним проявам – злу, потворності, брехні, зневіри, розпачу, ненависті, використовуючи усю попередню психопедагогічну аргументацію і переконуючи їх носіїв у доцільності зміни їх негативної духовної орієнтації на позитивну.

Для цього можна використовувати метод дебатів, що полягає у логічному, аргументованому доведенні істинності певного положення і відмови від шкідливого, сумнівного положення. При цьому здійснюється певне інтелектуальне змагання в присутності досвідченого судді. *Перспективною в цьому плані є метод діалогічних універсалій професора психології Г.О.Балла [7].*

Ефективним може стати власний приклад для молоді незаперечного добродіяння, відданості прекрасному, служіння істині самого педагога – незважаючи іноді на перешкоди і протидію цьому з боку оточення. Останнє може буди переконливішим, якщо педагог і учень самі займаються творенням і передачею духовних цінностей Добра, Краси, Істини, Любові, Надії, Віри у різних формах – вчинках, проєктах, літературних творах, дослідженнях, принциповій поведінці у навчальному закладі тощо.

Дуже перспективним видається протистояння злу, спотворенню, неправді так званим методом неспротиву злу, який запропонував Л.Толстой, і успішно зреалізували Махатма Ганді, Нельсон Мандела, Мати Тереза та інші духовні лідери людства. Всі перераховані вище заходи можна відпрацю-

увати в ході різноманітних тренінгів спілкування.

3. Підструктура спрямованості є дуже важливою в плані формування та актуалізації високодуховних установок, мотивів, орієнтирів, сенсів, намірів, цілей, проєктів, програм, емоційних оцінок тощо, особливо на початкових етапах становлення стосунків з людьми, розгортання діяльності, трудових процесів, творчості тощо. Початкові стадії всіх видів людської активності мають бути освячені високими духовними устремліннями до Добра, Краси, Істини, сповнені Вірою у краще, Надією на досконале, почуттям Любові, що є запорукою успіху. При цьому доцільно спиратися на переконання в тім, що вказані духовні цінності діють з силою закону. Прикладом такої переконаності можуть бути відомі настановлення Мати Терези.

4. Підструктура характеру – в ній і через неї відбувається виховання та самовиховання, актуалізація та самоактуалізація високодуховних рис характеру як духовних етичних, естетичних, наукових ставлень до природи, соціуму, людини, речей, справ, до себе тощо. Особистість за допомогою характеру оперує відношеннями залежно від того, як ставляться до неї. Показовими для цього є висловлювання Марії Монтессорі. Дуже важливим в цьому плані є самовиховання педагогом і учнем в собі духовних якостей. Використовуючи відомі методи самотворення (самотивування, самопізнання, самоінформування, самопрограмування, самопереконавання, самозобов'язання, самонаказ, самовплив, самооцінку, самоконтроль, самозвіт, самозаохочування, самопокарання тощо), педагог може в ході систематичного самоудосконалення сформувати в собі духовні якості своїх особистісних властивостей, допомага-

ючи в цьому й молоді.

5. Підструктура самосвідомості. Ця підструктура відповідає за рефлексивний обіг духовних цінностей у внутрішньому світі, за духовну єдність зовнішнього та внутрішнього світів між собою та з діяльністю і поведінкою особистості. Відбувається рефлексивний зв'язок духовних цінностей з різноманітними предметами інших підструктур особистості – психосоціальною, комунікативною, спрямованості, характеру, компетентності, інтелекту, психофізіології, психосоматики. Специфічними операціями такого рефлексивного обігу є самоусвідомлення, самопізнання, саморегуляція, самоактуалізація, самоемоціяція. Ці операції мають свою специфіку в кожній підструктурі і завдяки їй відбувається своєрідне присвоєння світу особистістю. Так для підструктури інтелекту властиві рефлексивні операції самоаналізу-самосинтезу, самопорівняння-самоотождоження, самоузагальнення-самоконкретизації, самосистематизації-самоагломерації тощо. Завдяки цим операціям духовні цінності переносяться у внутрішній світ, накладаються шляхом переносу на його предмети і засоби, навколо них концентруються елементи сприймання, відчуття, уваги, пам'яті, мислення, уяви, уявлення, інтелектуальні емоції тощо. Наявність цієї підструктури говорить про те, що одухотворення – це трудомісткий процес, який потребує від особистості напруженої роботи. Як вірно сказав поет, для цього «душа трудитися повинна - і день і ніч, і день і ніч!» у внутрішньому світі в його взаємозв'язку із зовнішнім духовним простором сім'ї, системи освіти (в цьому плані багато чого можна запозичити і у церкви), кола друзів. Відбувається одухотворення освітнього середовища етичними, естетичними,

світоглядними цінностями.

6. Підструктура досвіду, компетентності особистості забезпечує розвиток духовного потенціалу та його актуалізацію, тобто самопотенціацію та самоактуалізацію системи духовних установок, духовних знань, духовних умінь, духовних навичок, духовних емоцій. Найкраще це виражається у готовності особистості до здійснення духовних вчинків. При цьому організація і здійснення педагогами та учнями духовних вчинків, повинна мати своїми засадами саме шість базових духовних цінностей – Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові. Ми обмежуємося далі лише назвами вчинків, припускаючи, що їх зміст і процес здійснення можуть бути зрозумілими педагогам і учням по самій назві і гнучкими відповідно до конкретної ситуації, віку, статі, індивідуальності, особистості, зокрема тієї, що відповідає результатам самоспостереження, опитування та програмі духовного удосконалення учнів, які віднайдені та наведені на попередньому етапі. Отже, це наступні вчинки, ефективність яких зростає, коли вони домінують не тільки у системі освіти та у християнській громаді, але й в усіх прошарках суспільства, на всіх рівнях його організації. Ми скористалися при цьому переліком вчинків академіка І.Д.Беха [1] і власними міркуваннями. Отже це наступні **види духовних вчинків**:

Вчинки з утвердження ДОБРА: вчинки добродіяння, добродієвості, безкорисливого служіння людям, вдячності, догоджання, виконання обов'язку, вчинок благородства, шляхетності, благодіяння, вчинок-опіка тощо. Прикладом цього в освіті виступають видатні представники педагогіки справедливості, добра, серця, любові, честі – справжні добродії А.С.

Макаренко, Я. Корчак, В.О. Сухомлинський, І.А. Зязюн, а також місіонери, волонтери, лікарі, практичні психологи і педагоги гуманістичного напрямку.

Вчинки переживання КРАСИ: вчинки шанування прекрасного в людині і природі, чуйності до краси творінь митців (видатних художників, поетів, письменників, композиторів, скульпторів, архітекторів, акторів тощо), скромності, присвячення, бездоганний життєвий вчинок, вчинок великодушності, шанування краси душі, схиляння перед прекрасним. Як приклади можуть розглядатися постаті таких духовних лідерів українського народу, як Т.Шевченко, Л.Українка, І. Франко, П. Тичина, М. Рильський, П. Загребельний, Л. Костенко тощо.

Вчинки служіння ІСТИНИ: це вчинки відданості істині, боротьби за правду, вчинок-щирість, утримання від зради, запобігання неправди, недопущення хитромудрості, блокування підступності і зради – своєї та іншої людини, чесний вчинок. Зразками видатних послідовників цього можуть бути постаті В.І. Вернадського, А. Ейнштейна, Є.О. Патона, А. Сахарова, М. Амосова та ін.

Вчинки відданості ВІРИ: вчинок віри в людину, коли її зрадили інші, вчинок відданості людині, вчинок вірності коханому (-ній), самовідданість людині, вчинок збереження честі та гідності, шанування віри в людину, в Бога. Таким був зокрема лікар і богослов В.Ф.Войно-Ясенецький тощо.

Вчинки покладання на НАДІЮ: вчинок надії на спасіння людини, надії на щастя людини, вчинок надійності, вчинок самозбереження, очікування надійного духовного розвитку і прояву дитини, вчинок навіювання іншої людини зразками власної надійності. Цьому відповідає місія Мати Терези та ін.

Вчинки об'єднуючої ЛЮБОВІ: вчинок благородної любові, вчинок зізнання в любові, патріотичний вчинок як прояв любові до Батьківщини, вчинок любові до батьків, до родичів, до друзів та до незнайомих людей, вчинок християнської любові, вчинок розради, людяності, гуманізму до знедолених, вчинок гуманної згуртованості людей, вчинок примирення у коханні, вчинок милосердя, вчинок благоговіння перед величчю красивої і мудрої людини, вчинок дружби. Прикладом цього виступають І.Христос, Апостоли, Іоанн Златоуст, Папа Іоанн Павло II та ін.

7. Підструктура інтелекту забезпечує адекватне сприймання, увагу, збереження в пам'яті, розуміння, розмірковування, уявлення, раціональне обґрунтування, доцільне використання позитивних духовних цінностей Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові особистістю. І навпаки – обґрунтовану ефективну інтелектуальну боротьбу з негативними духовними цінностями зла, потворності, брехні, зневір'я, розпачу, ненависті як причини невдач, нещастя, хвороб, загрози смерті. Мислення та уява необхідні для інтелектуального розв'язання суперечностей духовної сфери, моральних, естетичних, наукових питань, завдань, складних світоглядних проблем. Їх вирішення зафіксоване в низці афоризмів, максимів, принципів, законів.

8. Підструктура психофізіології дозволяє враховувати в процесі сприймання та актуалізації духовних цінностей індивідуальні психодинамічні особливості (темперамент) особистості, властиві для неї психофізичні передумови кращого їх засвоєння та функціонування у часі (минулому-теперішньому-майбутньому). Залежно від типу темпераменту, ці процеси можуть бути більш імпульсивними і

бурхливими (у холериків), або більш впевненими, збалансованими, амбіційними (у сангвіників), або емоційними, тривожними (у меланхоліків) чи інертними (у флегматиків). Особистості з «мислительним типом» нервової системи (асиметрично-функціональні з переважанням лівої півкулі) більш схильні до презентації духовних цінностей в абстрактно-понятійній формі, а з «художнім типом» (переважанням правої півкулі) – в емоційно-образній формі.

9. Підструктура психосоматики визначає духовно відповідний зовнішній вигляд, манери, міміку, пантоміміку, рухи, пози особистості, етикет її поведінки в різних ситуаціях тощо. Для розвитку духовності через психосоматику доцільно використовувати відповідні тілесні тренінги, тренінги шляхетних рухів тощо. Помітний вплив справляє виконання класичних танців – вальсу, танго, а також народних танців.

II. ДІЯЛЬНІСНИЙ ВИМІР СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ, ЩО ПІДДАЄТЬСЯ ОДУХОТВОРЕННЮ вже неодноразово характеризувався в даній роботі. Підкреслимо найбільш важливу особливість цього процесу, яка полягає в тому, що через цей вимір відбувається синтез змісту конкретної предметної діяльності з ціннісним змістом духовної діяльності, наслідком чого виступає етична, естетична та світоглядна модифікація предметної діяльності особистості, її гуманізація через Віру у вище призначення людини, через Надію на щасливе життя, через Любов до людини як вище природне й божественне утворення. Зрозуміло, що такий духовний образ людини надає їй найвищого сенсу існування, найжиттєвіших ресурсів здійснення своєї долі, щастя життя.

III. ВІКОВИЙ, ГЕНЕТИЧНИЙ, РОЗВИВАЛЬНИЙ ВИМІР СТРУКТУ-

***РИ ОСОБИСТОСТІ** розкриває особливості духовного становлення особистості як головного показника її розвитку на різних вікових етапах становлення – дитинства й юності (0-20 років), молодості (21-30 років), зрілості 31-55 (60) років, похилого віку (56 (61)-75 років), старості (76-90 років) довгожителів (старіше 91 року). Ці особливості існують, вони потребують свого дослідження і врахування в системі освіти.*

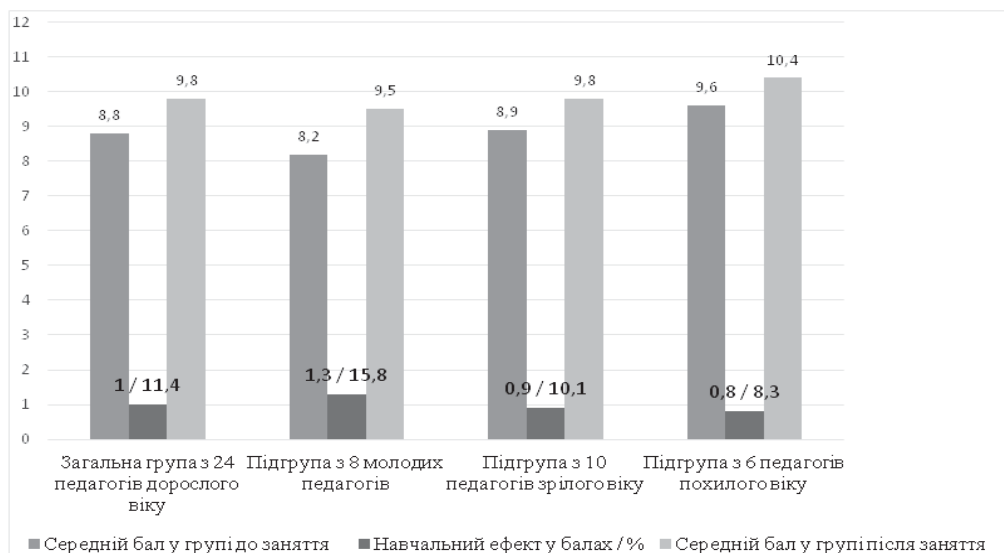
В результаті обрахунку отриманих в ході опитування кількісних даних з'ясувалося, що проведення експериментальної діагностичної інтернет-доповіді для вчителів Новомосковського колегіуму №11 Дніпропетровської області мало своїм наслідком помітний навчальний ефект, який виявився в середньому у підвищенні самооцінки вчителями зростання власного досвіду у розвитку духовного потенціалу учнів з 8,18 бала до 9,12 бала, тобто майже на один бал або на **13,6%**, по всій групі з 18 вчителів. Проте, зростання різних параметрів досвіду відбувалося, так би мовити, з різного вихідного рівня і різною мірою і дещо залежало від виробничого стажу вчителів. Так, у групі з 9 вчителів зі стажем роботи від 0 до 21 року середнє зростання сягало **17,7%**, а в іншій групі з 9 вчителів зі стажем від 22 до 55 років таке зростання було майже вдвічі менше і дорівнювало **9,8%**. Тобто вчителі з меншим стажем демонстрували більше нарощування свого досвіду у розвитку духовного потенціалу в учнів, ніж вчителі з більшим стажем. Водночас останні правомірно вважали себе досвідченішими в цьому питанні.

Нами були проаналізовані також передані О.В.Радзіховською дані, отримані за вказаною вище анкетною (вона повністю відповідає тій, що використовується до і після проведення

діагностичного психолого-педагогічного заняття), яка була включена у загальну комплексну методику співробітників відділу і проведена серед 91 слухача Інституту підвищення кваліфікації Київського комунального університету імені Грінченка в жовтні 2015 року. Ці дані свідчать, зокрема, що психологічні особливості формування особистісної готовності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу певною мірою визначаються предметом викладання. Так, при попередньому вивченні зазначених тенденцій викладачі **математики і фізики** загальноосвітньої школи (27 педагогів) показали відносно менший рівень особистісної готовності до розвитку духовного потенціалу учнів, ніж викладачі **української мови і літератури** (35 вчителів – вони продемонстрували середній рівень), а **вчителі біології та хімії** (29 чоловік – відносно більший). За 12-бальною системою ними були продемонстровані відповідно **8,7; 8,9 та 9,1** бали. Середній бал дорівнював 8,9, що свідчить про той факт, що у педагогів є помітний власний духовний потенціал і водночас – можливості його підвищення і використання при формуванні духовного потенціалу в учнів.

Підкреслимо, що рівень **8,9** балів в цій групі педагогів кореспондує з показниками вихідного рівня сформованості готовності педагогів в інших групах наших піддослідних – 18 вчителів з Новомосковського колегіуму №11 та 24 педагогів з Комунального навчально-реабілітаційного центру – КНРЦ в с. Котовка Магдалинівського району Дніпропетровської області (відповідно – **8,18 та 8,8** балів).

Інша особливість полягає в тому, що висхідний рівень сформованості особистісної готовності педагогічних працівників до розвитку духовного



Діаграма 1. Рівень сформованості досвіду (особистісної готовності) у загальній групі та трьох вікових підгрупах педагогів КНРЦ (молодих, зрілих, похилих) у балах за 12-бальною системою оцінювання до та після діагностичного психолого-педагогічного заняття з формування їх особистісної готовності до розвитку духовного потенціалу в учнів; червоним кольором позначений навчальний ефект від участі у занятті в балах/відсотках.

потенціалу в учнів, так само як і можливості формування такої готовності й результативність такого формування в умовах експериментального діагностичного психолого-педагогічного заняття залежить від належності педагогів до певних вікових періодів в межах віку дорослості. Так, у групі молодих педагогів КНРЦ середній висхідний рівень найменший (8,2 бали), але приріст досвіду в ході діагностичного заняття найбільший (15,8%), проте результат (9,5 балів) все ж не сягає рівня, притаманного представникам наступних вікових груп педагогів як дорослих (Див. діаграму 1).

Для групи зрілих педагогів КНРЦ ці показники займають проміжне місце (відповідно 8,9 балів; 10,1% та 9,8 балів). Для групи ж досвідчених педагогів похилого віку властивий віднос-

но високий висхідний рівень особистісної готовності (9,6 балів), відносно менший приріст (8,3%), але високий результативний рівень формування особистісної готовності (10,4 балів) до розвитку духовного потенціалу в учнів, що зрозуміло. Тобто у кожного з трьох вікових періодів дорослості є свої переваги і обмеження, які слід враховувати у духовно орієнтованому навчальному та виховному процесі.

Важливою психологічною особливістю формування особистісної готовності, компетентності педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді слід визнати ступінь усвідомлення ними самої проблеми духовності, динаміку такого усвідомлення, рефлексію різних аспектів розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді. Це може

бути презентоване результатами самоопитування, самопізнання в ході діагностичного психолого-педагогічного заняття. При цьому спостерігаються два види рефлексивної діяльності педагогічних працівників – поступове і послідовне самоусвідомлення педагогами низки аспектів проблеми та стрибкоподібна інтуїтивна рефлексія у формі інсайту, осягання тощо.

У відповідях на додаткові запитання анкети виявився високий рівень мотивації педагогів до формування власного досвіду розвитку духовного потенціалу, до значно глибшого осягненням духовного характеру всіх компонентів педагогічної діяльності освітян через спеціально організовану їх рефлексію у теоретичних та практичних заняттях, зокрема – через організацію спеціальної програми одухотворення усіх складових освітньої діяльності.

Таким чином, внаслідок проведення дослідження, може бути зроблений наступний загальний висновок: рівень сформованості досвіду як компоненту цілісної особистісної готовності педагогів до розвитку духовного потенціалу в учнів залежить від предмету викладання, робочого стажу педагога, від його перебування у тому чи іншому віковому періоді дорослості - молодому, зрілому чи похилому, від ступеня усвідомлення, рефлексії педагогом складових духовного потенціалу учнів та від спеціальної психолого-педагогічної програми духовного збагачення

власного досвіду та розвитку вказаного потенціалу в учнів.

В цьому плані педагогам можуть бути запропоновані такі форми духовної потенціалізації, ампліфікації, тобто збагачення особистісного духовного досвіду педагога й учня в процесі навчання і викладання, як:

а) насичення особистості духовними цінностями;

б) інтенсифікація процесу духовної діяльності, дій, вчинків;

в) прискорення досягнення духовних результатів;

г) поглиблення духовної сутності поведінки;

д) вирішення проблемних духовних ситуацій;

е) діалектична антиномізація (врівноваження протилежностей між духовними антиноміями);

є) систематизація (класифікація) духовних стимулів, знань, умінь, навичок і почуттів у діяльності;

ж) запозичення і використання ефективного духовного особистісного досвіду інших тощо.

Перспективи дослідження пов'язана зі значно глибшим осягненням духовного характеру усіх компонентів педагогічної діяльності освітян через спеціально організовану їх рефлексію у теоретичних та практичних заняттях, зокрема – через розробку і впровадження спеціальної більш досконалої програми одухотворення освітньої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник.- К.: Либідь, 2008.- 848 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія.- Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008.- 608 с.
3. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта.- Харьков: Бизнес Информ, 1998.- 492 с.

4. Маноха І.П. Психологія потаємного «Я». – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
5. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посібник / Едуард Помиткін. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 144 с.
6. Психологічні засади розвитку духовної культури педагогічного персоналу: посібник / за ред. Е.О.Помиткіна, З.Л.Становських. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 174 с.
7. Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И.Франко, 2015. – 872 с.
8. Рыбалка В.В. К вопросу об уточнении значения категории «Психология» // «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», №4, 2013. Научный журнал. – Москва – Черногоorsk, 2013. – 152 с. – С. 96-99. Раздел II. Материалы к конференции «500 лет использования понятия «Психология» в литературе, искусстве, науке и практике, по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ Марко Марулич», 12 января 2014 года / под ред. А.А.Кроник, Л.Ф.Чупрова.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328с.
10. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.
11. Сорока-Росинский В.Н. Школа Достоевского / Кабо Л.Р. Жил на свете учитель. – М.: Знание, 1970. – С. 31-81.
12. Челпанов Г.И. Очерки психологи/Г.И.Черпанов. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009. – 248 с.
13. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии, 1994, №2, с. 64-77.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Beh I.D. Vihovannya osobistosti: Pldruchnik. – K.: LibId, 2008. – 848 s.
2. Zyazyun I.A. Fllosofiya pedagoglchnoYi dlyi: Monografiya. – Cherkasi: Vid. vId. ChNU ImenI Bogdana Hmelnitskogo, 2008. – 608 s.
3. Laktionov A.N. Koordinaty individualnogo opyita. – Harkov: Biznes Inform, 1998. – 492 s.
4. Manoha I.P. PsihologIya potaEmnogo «Ya». – K.: PolIgrafkniga, 2001. – 448 s.
5. PomitkIn E.O. Psihologlchna dlagnostika duhovnogo potentslalu osobistosti: poslbnik / Eduard PomitkIn. – Kirovograd: Imeks-LTD, 2013. – 144 s.
6. PsihologlchnI zasadi rozvitku duhovnoYi kulturi pedagoglchnogo personalu: poslbnik / za red. E.O.PomitkIna, Z.L.Stanovskih. – Kirovograd: Imeks-LTD, 2013. – 174 s.
7. Ryibalka V.V. Teorii lichnosti v otechestvennoy filosofii, psihologii i pedagogike: Posobie. – Zhitomir: Izd-vo ZhGU im. I.Franko, 2015. – 872 s.
8. Ryibalka V.V. K voprosu ob utochnenii znacheniya kategorii «Psihologiya» // «Vestnik po pedagogike i psihologii Yuzhnoy Sibiri», #4, 2013. Nauchnyiy zhurnal. – Moskva – Chernogorsk, 2013. – 152 s. – S. 96-99. Razdel II. Materialyi k konferentsii «500 let ispolzovaniya ponyatiya «Psihologiya» v literature, iskusstve, nauke i praktike, po faktu pervogo upominaniya etogo ponyatiya v bibliografii rabot Marko Marulic», 12 yanvarya 2014 goda / pod red. A.A.Kronik, L.F.Chuprova.

9. Rubinshteyn S.L. *Bytie i soznanie. O meste psichicheskogo vo vseobschey vzaimosvyazi yavleniy materialnogo mira.* - M.: Izd-vo AN SSSR, 1957.- 328s.
10. Savchin M.V. *Duhovniy potentslal lyudini.* - Ivano-Frankivsk: Vid-vo «Play» Priкарпатського університету, 2001.- 203 s.
11. Soroka-Rosinskiy V.N. *Shkola Dostoevskogo / Kabo L.R. Zhil na svete uchitel.* - M.: Znanie, 1970.- S. 31-81.
12. Chelpanov G.I. *Ocherki psihologiy/G.I.Chelpanov.* - M.; Obninsk: IG-SOTsIN, 2009.- 248 s.
13. Yakimanskaya I.S. *Trebovaniya k uchebnym programmam, orientirovannym na lichnostnoe razvitie shkolnikov // Voprosyi psihologii, 1994, #2, s. 64-77.*

SIEGIEN WOJCIECH,
Dr., Gdansk University (Poland)

LAUGHTER AND SCHOOL VIOLENCE PEDAGOGICAL STUDY OF A GESTURE

In the beginning of XXI century in Poland, a public debate has been dominated by issue of schools. Rise to public discussion of professionals and politicians about the reality of the education system were the highlights in one of the vocational schools of the city Ryki, in the Lublin region¹. National media showed amateur video recorded on cell phone by one of the students. On it, a group of teenage boys' ridicules and humiliates teacher. In the situation we are dealing with a violation of teacher's physical integrity and threats of beatings targeted at him. These events were automatically associated with the events that took place in one of the Torun technicians². Then, during English lesson, one student bullies the teacher by imposing on his head a trash can. Shortly after that, that image has become a highly recognizable public sign. Trash can and the face of helpless teacher condensed the Polish educational reality and express in the common lament that we are dealing with the

collapse of authority, including of course the teacher's authority.

Looking carefully at the first reactions of commentators on presented outrageous scene from a school in Ryki, in my memory stuck a surprise, that the blame for this situation has been attributed to the teacher. Subsequent comments on television TVN24 entered in a narrative whose central theme was the teacher's passivity. Commentators pointed to the total inaction of educator in relation to the attackers. The first interpretations were limited to statements that apart from the lack of immediate reaction, which should take place, blame was folded on the lack of a closer relationship between teacher, a particular pupil and his parents, which would be a condition for a better understanding within the triad. Abandoning the comment to the obvious statements that the Polish school is going wrong directions, I focused on the question of the possible reaction of the teacher. What action could the teacher take in relation to a dozen tall, aggressive school students in Ryki?

Amateur video of Torun documents following situation: a group of boys and girls surrounds a teacher who sits obedi-

1 <http://www.tvn24.pl/12690,1599716,0,1,zniewazali-nauczyciela-trafia-pod-sad,wiadomosc.html>

2 <http://www.youtube.com/watch?v=E0basRxBw0o>

ently, with his head down over his desk. Phone camera carefully monitors the actions of one of the boys. He performs repeated gestures simulating pelvic thrust, anal penetration. Teacher loosened his shoulders, student pretends to masturbate close to teacher's face. The teacher attempted to break out of the clinch, but the attempt was ineffective in the face of overwhelming advantage. In the end, the cage is released, in the frame of camera one can see trash bin which is placed on the teacher's head. The situation with the roar is similar in many respects. One of the three aggressors, performs an erotic dance. The boy exposes the belly; his hips are moving rhythmically - sexual association is more than evident. Erotic dance moves smoothly in challenging behavior to fight. The boy with bare torso flexing its muscles, jumps like a boxer warming up muscles before the game. We can hear insults suggesting homosexual orientation of the teacher. The victim remains idle.

Both recordings can cause confusion and lost for words by critical viewer. It was my feeling, when I looked at them. Described events struck me as something of a spectacle played out in the middle of the class in front of the school public. That shirtless Chippendale played an erotic show in front of classmates, encouraging interaction of viewers who would feel tempted to join the fun. In *Torun*, a basket on teacher's head was not, in my opinion, the scheduled highlight. It was a rather extreme and uncontrollable impulse of one of the participants in a perverse game, triggered by fear. Watching these images, I focused my attention on what one can not see in the video, and what happens behind the camera. What can not be seen and hear is the laughter of the audience of the show coming from behind the camera.

The examined films are merely examples of the many amateur recordings,

documenting similar excesses. Searching the Internet database one can easily find multiplications of this thread recorded on mobile phones. Most of the situation combines laughter, filling classrooms. It becomes less important in this context to track and analyze individual events - the content excesses. So, I suggest to take a look rather at the form they take.

Homo Ridens

In most cases of fixed harassment of people in the classroom, laughter is part of the scenery of these acts of violence. The situation of humiliation becomes distinct features of humor, hence the reaction to it takes the form of laughter, reinforced by the impact of the group. During the events described above, the laughter of students becomes a secondary catalyst for further actions until a breach of personal inviolability. Comedy becomes a tragedy.

Bearing in mind these words, one can compare it with the assertion of Aristotle, that laughter is proper only to man, or Francois Rabelais saying that it is a genuine kingdom of man. It would mean a hidden ambivalence inscribed in purely human gesture and entitled to obscure even suggestions for the constitution of man considered through the prism of laughter.

So we can say that laughter, in the individual dimension, is a reaction in specifically human way to expand personal space of freedom. Bakhtin paid attention to this, describing the folk culture of laughter. Carnival laughter was a reaction to the feeling of the official enslavement, which could be challenged through ritual laughter. Consequently, says Bogusław Żyłko, at the point of absolute freedom, human laughter is impossible, as superfluous³. Such an absolute point is kind of perfection, and therefore beyond

3 Żyłko B. Śmiech według Bachtina i innych, p. 91.

the reach of the common man, who remains "homo ridens". This finding may lead to the question of theological nature. If the above is true, then we have to give a negative answer to the question of whether Christ laughed? Only in the case of man-god which has a fullness of freedom, laughter becomes impossible.

In any other case, laughter is proper to man. In the present context of the classroom and students' reaction, it is important to look at the social dimension of laughter. Ceremonial laughter establishes itself as one of the most important mechanisms that regulates social intercourse. Along with the creation of the definition of standards of acceptable in this group, and thus creating the definition of deviations from the norm, it arises "inventory ridiculous in terms of logic, morality, aesthetics, language and worldview"⁴. One can also say that ridiculous inventory as part of the regulatory pattern is part of a broader regulatory mechanism that constitutes, in fact, social sphere. Laughter as a reaction and spontaneous automatism is, after all, a mechanism that often escapes the control of the subject. As Kowalewicz says, difficulty of laughter use comes from the fact that laughter is always the human reflex⁵. The socialization of laughter becomes the social determination of the framework and conditions for laugh - possible or even recommended, and in other contexts forbidden. In this way, what is human, becomes, as a result of socialization, controlled externally by means of force to adapt to the conventional framework. I think the socialization of laughter can be compared to the practice of chastity, whose successful transition sets another important moment in the process of socialization of the child. The analogy does not apply, of course, to a function of or-

ganic removal and laughter. We become part of the society or group, when we learn to laugh together⁶.

Limits of correction

As a mechanism for socialization, laughter can be studied by assigning characteristics of necessity and inevitability. The situation changes when the mechanism will become a manipulation.

To deal with such a pathological situation, I have to start from the classical text by Henri Bergson "Laughter. Essay on Humor"⁷. According to H. Bergson laughter becomes an important element in bringing society together - it is a gesture of social bonding with the original idea of the mechanism imposed life⁸. In its positive form of laughter, it belongs to the domain of aesthetics and has a utilitarian purpose. Laughter is a gesture used in response to any "numbness". As Bergson puts it: "Every stiffed character, mind, and even the body will be something suspicious for the community, as it is a sign of the activity of the dying, or one that tries to be isolated, separate from the common center bringing together community, therefore, a sign of eccentricity"⁹. Eccentricity is treated: threat to the cohesion of the group. And the laughter becomes a proportionate response to this threat. Proportional because the stiffness in humans, this "numbness", is perceived as a rather simple but significant warning, hence such a simple but equally significant reaction. Clearly, Bergson sees

6 It is not surprising that people raised outside Poland do not find anything funny in the cult Polish film "Cruise". This is example of absurd and pastiche on a totalitarian ideology and as such should be significant for people brought up in post-war Europe. But it's not like that. If not, this may mean that at stake here are some other elements specific to Polish humor.

7 Bergson H., Śmiech. Esej o komizmie, Warsaw 2000.

8 Ibidem, p. 44.

9 Ibidem, pp. 22-23.

4 Kowalewicz M. H. Śmiech a mentalność. Słów kilka o społecznym wymiarze śmiechu, p. 83.

5 Ibidem, p. 83.

in stiffness the source of humor. This is because in the case of numbness or repeatability of human behavior, human aspect and inanimate one are mixed together. It's this intersection, this incompatibility that causes laughter: "it is the human aspect of the situation, which due to a specific type of bracing, mimics the mechanism of clean, automatism, movement devoid of life. This leads him to the voice of individual or collective defect that requires immediate correction. Laughter is precisely the corrections"¹⁰. Leszek Kolakowski, in his lecture of H. Bergson, cites the words: if someone behaves mechanically – evokes laughter¹¹.

In addition, the utilitarian laughter belongs to the domain of aesthetics. According to Henri Bergson, it is a reaction to the power of aesthetic subject distressed by disordered observations. Since the intelligence of the individual, as well as its flavor proportionality depends on the reaction, laughter lack symmetry. That laugh, what is very important, does not stigmatize "numbness" as something harmful, or even wrong. It is a humanistic response to human intelligence. Such behavior is rational in the sense that reason is based on the confusion of the human and inanimate. According to Kolakowski this is affirmation of humanity¹². In the context of my discussion it becomes necessary to place the question of the point, where laughter ceases to be an expression of the humanistic attitude. This is the point at which this reaction is no longer affirming humanity but transforms into the extreme dehumanization. This point must be located outside the field of rationality, where reactions are non-intelligent, a scoffer changes in the torturer. Near this place I can situate students laugh, fixed on the mobile phones.

There are no specific coordinates of

such point, and it can not be unambiguously fixated. I think one can study the behavioral manifestations of approaching to this point. When human laughter flows from this place, it becomes dehumanized. I think that today's mass culture, in particular the multimedia, can be seen as a marked by the feature of pathological laughter - this is not the total figure, though clear and conquering dominance. One can find examples in an interview with Slavoj Žižek, conducted by Christopher Hanlon¹³. In the introduction to the interview Ch. Hanlon gives a brief description of the philosopher and his works inspired by Lacanian psychoanalysis. Lacan claimed that all human desire is the desire of the Other. Slavoj Žižek, in his characteristic way, gives an example of such mediation desire. The example is based on the phenomenon of the so-called „canned laughter”. The thing applies to the artificial, pre-recorded laughter, putted into the television comedy, talk shows and entertainment programs. Slavoj Žižek asks the question: Why the laughter? Firstly, it serves as a reminder of the viewer when to laugh. This implies the philosopher's paradox, which for us is no longer a paradox, that laughter is not a spontaneous reaction, but rather a matter of obligation. This is a confirmation of earlier definitions of laughter, described as a gesture of socialization, in which conformism plays a leading role. However, this answer is not sufficient and S. Žižek proposes to go one step further. He observes that, often in situations where we hear laughter from the can (watching a comedy), we do not laugh. The correct answer is that the Other, embodied by the TV, release us from the obligation of laughter – the Other is laughing instead of us. "So, even if tired after a day of stupid work,

10 Kolakowski L. Bergson, Warsaw 2009, p. 80.

11 Ibidem, p. 81.

12 Ibidem, p. 82.

13 Hanlon Ch., Psychoanalysis and the Post-Political: An Interview with Slavoj Žižek, „New Literary History” 2001, 32, pp. 1-21.

all night we did not do anything but dull staring at the TV screen, we can say quite objectively, that thanks to the mediation of the Other, we spent a very pleasant evening"¹⁴. Such mediated, replacement laughter has nothing to do with the operation of the intellect, does not indicate any reasoning, sense of taste remains dormant. I think this is a capitulation of reflective consciousness, and maybe even something more. While at the basic level, laughter is a reflex rather than a reflection, in the case of virtual reality we have to deal even with the resignation of the human reflex. If we could look at such situation from the outside, from the perspective of a *figure* staring at the screen, it is a *figure* that is being "laught by" this screen. Such *figure* reminds the human body without consciousness, a machine for the reception of signals - something worthy of our laughter.

The quoted example is universal and applies to the majority of those who are consumers of television production. However, to increase contrasts and to sharpen the features of this phenomenon, we can confront the virtual reality set with the reality of authoritarian Romania under Nicolae Ceausescu¹⁵. Norman Manea, a Romanian writer who emigrated from the country in the end-stage of the dictatorship, in his collection of essays on past

times, described Ceausescu as a clown¹⁶. And as Bakhtin (under the authoritarian regime pilgrimage laughter becomes the action of expanding, even for a moment, the personal sphere of freedom of the people), Manea writes: "every year we celebrated the day of his birth, organized on a massive scale, grotesque ceremonies, pompous, solemn and provincial. Even thousands of policemen laughed at them waiting in rows to suppress possible riots or laugh"¹⁷. What was threatening, was laughter out of place, laughing at the wrong time, one that can catalyze aggression. It is increasingly evident that the reversed laughter is the fear that, in certain conditions, laughter can mean terror, and cheers could be combustible dust for subversive activities. Hence tyrants take care of careful directing "spontaneous" fun. In any conditions, spontaneity, laughter can be turned into an automatic process of collective hard time. Norman Manea describes a personal encounter with Ceausescu, when after returning home from the police station, where he had to register typewriter, came out onto the balcony apartment, alarmed by the sirens of police cars. The street was passing cavalcade of limousines carrying the Clown on an unannounced visit to the construction of the White Palace. Dictator began an inspection, around him shook swarm of architects, engineers, sculptors and service. On the balconies of nearby houses turned out people from government buildings. As Manea notes, a visit was not announced, it has not been prepared. The writer observed the situation from his balcony and noticed: "For a moment we did not know what to expect from the crowd. After a while, some began to clap not shout, not complain or curse, oh no, they clapped! True, it was only a single round of applause, sleepy

¹⁴ ibidem, pp. 1-2.

¹⁵ If you get the impression that this arrangement implies congruence of virtual reality and authoritarian, this impression is correct. A feature of authoritarianism or totalitarianism is to create a world of fiction, in which citizens-subjects are placed. The world of authoritarian fiction involves reversing the order of importance where words mean the opposite or remain deprived of the labeled (Lenin and the Bolshevik press organ called "Truth"). Fiction is also the main structural component of the virtual world, in which there is a semantic confusion. Simulating simulation separates significant from the signified, which makes the possibility of any syntax.

¹⁶ Manea N. O kłownach. Dyktator i artysta, Sejny 2001.

¹⁷ Ibidem, p. 66.

habit, an automatic reaction to the ritual, which entered them in the blood from the first circus performances. Conventional applause, but still spontaneous, not least under the pressure of the police as usual, only out of fear of a friend, perhaps in front of a neighbor"¹⁸. The situation described in the conditions of Romanian authoritarianism shows specific inversion on laughter. First of, laughter here is an expression of extreme conformism - one that I am interesting in. This is no ordinary normalizing conformity - the one that sets limits, but allows people to negotiate. It is laughter, which is an expression of its dark reverse - fear. It seems to me that it could also be a fear of neighbor or colleague. This "joyous" applause is automatic, but this automatism takes place in the field of artificial spontaneity and anxiety. The reaction described meet their opposites - the spontaneity and automatism. If we assume that the essence of humor lies in imposing rigidity and repeatability to what is human, and therefore inherently flexible, people clapping on the balconies and the streets of Bucharest laugh at themselves over each other, but it was a laughter, which contorted his face into a painful grimace.

With this example, we have approached closer to the point where laughter can mean extreme dehumanization. Generally, it can be said that the mentioned laughter is *de facto* a gesture of self-destruction, unreasoning or hopelessness. This can be self-annihilation in an individual sense, or in a group context, where extreme assimilation is extreme alienation. Let us now consider the example where dehumanization reaches its end.

At a time when in the Soviet Union Gorbachev decreed perestroika, Belarusian journalist Svetlana Aleksijevič began working on a collection of reports, which

later appeared under the title "Cynkovije malchiki"¹⁹. It is a collection of interviews with participants and families of fallen participants of Soviet-Afghan War. Aleksijevič took traumatic topic for the citizens of a collapsing empire, and the idea of collecting materials on the subject required at the time of great courage. In fact, such choice could be a direct threat to the life of the writer. Nevertheless, the book was created. Aleksijevič shows in it, sometimes in a very drastic way, the complex picture of the Soviet military intervention. The whole is made of dozens of individual voices, arranged in a polyphonic accusation of a senseless war. Here is a fragment of an interview with private, serving grenade gunner: "We shot in this direction, which we were told. I was taught to shoot, where you're told. I shot, I did not regret it. I could kill the child. There, they fought us all: men, women, old men, children. Column goes by kishlak, the first motor car going deaf, the driver exits, lifts the flap and the ten-year-old child - knife him in the back. Where the heart is. The soldier fell on the engine. We turned the kishlak into dust. Everyone was trying to survive". After a moment, he continues; "I wanted to live. I never wanted to live like this, as then. You come back from combat, laughing. I've never laughed like there. Old jokes attended first grade". The Soviet soldiers who fought in this war were often nineteen years old, without preparation, and frequently without the personal consent sent to Afghanistan. In the abovementioned relationship, the rules in force in the war, and perhaps even the entire ruling system put them in a position of passive performers of orders. A young boy, we would say - a high school stu-

¹⁹ Aleksijevič S., Toy soldiers, Wrocław 2007. Polish translation may be misleading. The original title *Cynkovije malchiki* refers to the fact that the bodies of fallen soldiers were transported from Afghanistan to the USSR sealed in zinc coffins.

¹⁸ Ibidem, p. 80.

dent, was subject to total objectivity by assigning him functions of imperfect killing machine. Equipped with the machine gun, they received orders not to think, and thus disable a critical function of the intellect, which could make the differentiation of its activities. Dehumanized soldiers saw their enemies as objects without personal characteristics, age, gender. Therefore this depictions of the situation after the fight, during which the children were killed, contain the reactions of laughter. Here we can see the moment in which humor turns into a tragedy. I think it's because the deep scene of the Afghan war, when neither party is no longer the actors, and their places are occupied by mechanical dummies. Laughter is not so much coming out of the hollow human body, whether it is a gesture that expresses the fear of the outside or what is inside. In this tragic situation, laughter also receives the remnants of humanity object annihilation. It is as if a gun stopped the vital functions of the object, and the laughter would erase its importance. Along with the laughter disappears Afghan child, but also disappears Soviet soldier. That laughter is only clear image of sound, totally irrelevant.

Conclusions

Presented examples shows the different facets and meanings that can be identified in extreme situations, but which combines the topic of laughter. Intuitively positively evaluated gesture of laughter, as a reaction to the comic situation is not just muscular automatism. As one can see, the social function of laughter situates it in a position of adjusting mechanism. Laughter is also the human response, an example which shows how the realm of aesthetics combines with the sphere of ethics. The question is, how laughter of Polish students connects with the presented examples?

It seems to me that laughter in response to the abuse of the teacher reveals many elements present in the abovementioned examples. Certainly, it was an expression of conformity within a class, the duty and proof that you are not alienated from the group of colleagues. However, in the case of rape, with which we are dealing, conformism is totalizing, for it is the conformism bonding group of people glaringly violate accepted norms of behavior towards a teacher, but also in general to another man. The object of violence was both a teacher and in both cases the comments emphasized the passivity and lack of adequate response from his side. What in this case could mean the adequacy of the response? How could the teacher react to such behavior outside ineffective admonition, verbal reprimand hitting the void? Passivity of the teachers in this situation can certainly be interpreted as a reinforcement of Bergsonian "numbness", which is the essence of humor. When removing the reaction of teachers from the context of ethics we can say that their behavior was unsuitable to the situation, even comical. Laughter, as a reaction to stiffen teacher catalyzed the aggressive impulses, which led to the violation of physical integrity and to impose on the head trash. It seems to me that laughter in this situation was an expression of dehumanization. Teacher as martyr, almost passive object of group aggression with strong sexual connotation, was thus obliterated, a basket covered his face, as if annihilating his identity. Surrounded by the chair behind the desk, the only sign of his activity was a function of view. At the moment, the teacher stopped to see if he ceased to exist at all. In connection with what has been said, in the face of dehumanizing laugh of teenage aggressors, I believe that the only response that would be correct, would be a gesture of laughter from the teacher.

СЕРГІЄНКО І.І.,
аспірант, викладач, кафедра
соціальної психології і психології
управління, Дніпропетровський
національний університет
імені О. Гончара, Україна,
м. Дніпропетровськ, Україна

ОСОБИСТІСНІ ВЛАСТИВОСТІ САМОТНІХ ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ

У статті представлено результати теоретичного обґрунтування та емпіричного дослідження особистісних властивостей самотніх жінок зрілого віку. Названо підходи до дослідження проблеми самотності. Представлено сутність поняття самотності, його види, типи, рівні та причини виникнення. У результаті емпіричного дослідження показано відмінності в глибині, видах та суб'єктивному відчутті самотності між самотніми і несамотніми жінками, виявлено зв'язок між особистісними властивостями та особливостями переживання самотності самотніми жінками зрілого віку.

Ключові слова: самотність, соціальна самотність, емоційна самотність, суб'єктивна самотність, екзистенційна самотність, фізична ізоляція, зрілий вік.

Сергиенко И.И. Личностные свойства одиноких женщин зрелого возраста. В статье представлены результаты теоретического обоснования и эмпирического исследования личностных свойств одиноких женщин зрелого возраста. Названы подходы к исследованию проблемы одиночества. Представлено сущность понятия одиночества, его виды, типы, уровни и причины возникновения. В результате эмпирического исследования показано отличия в глубине, видах и субъективном ощущении одиночества между одинокими и неодинокими женщинами, выявлено связь между личностными свойствами и особенностями переживания одиночества одинокими женщинами зрелого возраста.

Ключевые слова: одиночество, социальное одиночество, эмоциональное одиночество, субъективное одиночество, экзистенциальное одиночество, физическая изолированность, зрелый возраст.

The article dwells upon the results of theoretical grounds and empirical study specifics of personality features of lonely women of mature age. Category of loneliness as a multifunctional phenomenon definition presented in the literature, as well as its structural components, types, aspects, mechanisms and formation factors are named. As a result of empirical study it's been shown that single women are experiencing loneliness. Kinds and levels of loneliness are educed for lonely women. Lonely women experience loneliness more sharply unlike married women. The lonely women of mature age are characterized by such personality features as an anxiety, aggression, reserve, modesty, depression, irritation. Results of the research can be used by practical psychologists in working with lonely women, in psychological counseling, psychodiagnostic, in the practice of psychotherapy.

Key words: *loneliness, social loneliness, emotional loneliness, existential loneliness, subjective loneliness, isolation, middle age.*

Постановка проблеми. Розвиток модернового суспільного простору характеризується тенденцією до поширення феномену самотності серед осіб зрілого віку, що обумовлено реальною або ж уявною комунікативною дери- вацією (ізоляцією від інших людей, розривом або ж відсутністю значущих соціальних зв'язків, дефіцитом спілкування), особистісними і ситуативними змінами, тенденцією до відособлення, що й окреслює важливість детального осмислення і вивчення проблеми са- мотності як психологічної категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Зна- ходячись у центрі уваги досліджень багатьох дисциплін проблема самотності представлена в контексті низки теоретичних підходів (психологічний, психосоматичний, психодинамічний, ситуативний, особистісний, фено- менологічний, інтеракціоністський, когнітивний, синтетичний), кон- цепцій та моделей, які пояснюють

складність та багатоаспектність фено- мену самотності.

Описано численну кількість тлумачень поняття самотності, проте в кон- тексті дослідження переживання самотності особами зрілого віку особливу увагу привертає визначення самотності як суб'єктивного переживання своєї самотності на тлі об'єктивної включе- ності людини в міжособистісні стосунки (Н. В. Хамітов); як важке емоційне переживання, пов'язане з руйнуван- ням глибинних очікувань особистості (В. І. Сіляєва); як переживання люди- ною своєї несхожості до інших людей, що супроводжується комунікативни- ми бар'єрами, відчуттям неприйня- ття себе іншими людьми і відчуттям своєї неповноцінності [3]; як результат впливу певної ситуації на людину, че- рез що виникає відмова від моменту сьогодення, від його можливостей і ви- мог (К. Голдберг).

Досить глибоко і різноманітно у лі- тературі представлені типи самотнос- ті. З огляду на характер ізолюваності людини від суспільства, виокремлю-

ють: 1) самотність як результат фізичної ізоляваності; 2) внутрішньоособистісна самотність як ізоляваність від себе; 3) самотність як ресурс для аутокомунікації і особистісного розвитку (С. Г. Корчагіна). Крім того, схарактеризовано й рівні самотності: низький рівень (негативна самотність), середній рівень (комфортна самотність), високий рівень (деструктивна самотність) (Д. Расел).

Не залишилися поза увагою дослідників і причини виникнення самотності, при цьому до основних відносять такі: особисті характеристики (низька самооцінка, сором'язливість, егоцентризм, надмірна ворожість), вплив фактору ситуації (зміна місця проживання, раптова втрата значущих контактів з оточуючими і т.д.) [4], послаблення зв'язків у первинній групі, відособлення від свого дійсного «Я», усвідомлення невідповідності між бажаним і досягнутим рівнями соціальних контактів (І. В. Бабанов, К. Голдберг, С. Г. Корчагіна, Е. Попелу, В. І. Сіляєва, Н. В. Хамітов).

У зрілому віці найбільш поширеними причинами самотності автори називають зміну соціальних ролей особистості з позиції зменшення їх кількісної характеристики або ж виключення з системи певних міжособистісних і рольових відносин (професійних, батьківських та подружніх), наявність дисгармонійних відносин, які викликають у людини переживання і дискомфорт [1;2]. Наголошено, що переживання самотності у зрілому віці пов'язане з інтеральною чи екстеральною направленістю особистості, що обумовлює вибір стратегій поведінки в ситуації переживання самотності. Встановлено, що самотні жінки зрілого віку більш глибоко та гостро переживають самотність, адже жінкам у стані самотності властиви-

ми є невпевненість у собі, вразливість, надмірна тривожність, відчуття власної непривабливості та незахищеності.

Таким чином, авторами представлено сутність самотності, її рівні і типи, причини виникнення. Проте, незважаючи на популярність досліджень переживання самотності, особистісні властивості самотніх жінок зрілого віку потребують детального осмислення та подальшого комплексного вивчення, що й обумовило наш науковий інтерес.

Метою статті стало емпіричне дослідження особистісних властивостей самотніх жінок зрілого віку. Ми припустили, що існують відмінності за глибиною переживання самотності і за видами самотності самотніх і несамотніх жінок зрілого віку. Водночас, спираючись на положення про те, що людині, яка глибоко переживає самотність, властиві такі психологічні характеристики, як сором'язливість, депресивність, неадекватна самооцінка, закритість і т.д., ми висунули припущення про наявність певного зв'язку між особистісними властивостями та глибиною, видами, рівнем суб'єктивного переживання самотності самотніми жінками зрілого віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спираючись на положення сучасної вікової періодизації В. Квіна, зрілий вік охоплює період 20-60 років, до емпіричного дослідження загалом було залучено 60 осіб віком 35-55 років, з яких 30 жінок самотніх та 30 – несамотніх (заміжніх). Для досягнення мети та перевірки висунутих гіпотез було використано діагностичний опитувальник виявлення глибини переживання самотності (С. Г. Корчагіна), діагностичний опитувальник для виявлення виду самотності (С. Г. Корчагіна), методику діагностики рівня суб'єктивного від-

Таблиця 1

Усереднені показники глибини переживання самотності самотніми та несамотніми (заміжними) жінками за діагностичним опитувальником С. Г. Корчагіної та значення t-критерію Стьюдента

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники t-критерію Стьюдента
	самотні жінки	несамотні жінки (заміжні)	
відсутність переживання самотності	14,6	11,4	1,31
не глибоке переживання можливої самотності	28,7	38,4	3,43*
глибоке переживання актуальної самотності	39,5	23,7	2,58*
надмірно глибоке переживання самотності	52,7	46,3	2,69*

Примітка. * – статистично значущі розбіжності на рівні 0,05

чуття самотності (Д. Расела, М. Фергюсона), особистісний опитувальник FPI (форма В) в адаптації А. А. Крилова, Т. І. Рогінського).

Також були використані методи математико-статистичного аналізу даних при обробці результатів (параметричний критерій t-Стьюдента, параметричний критерій r-Пірсона та методи опису та інтерпретації отриманих результатів).

Дослідження дозволило виявити статистично значущі відмінності за показниками глибини переживання самотності між групами самотніх і несамотніх жінок (Таблиця 1).

Як видно з таблиці 1, за показником не глибокого переживання можливої самотності переважає група несамотніх (заміжних) жінок, водночас за показниками глибокого переживання актуальної самотності і надмірно глибокого переживання самотності переважає група самотніх жінок. Виключення становить показник від-

сутності переживання самотності, за яким не виявлено статистично значущих розбіжностей.

Дослідження дозволило виявити статистично значущі відмінності за показниками дифузного і відчужуючого виду самотності між групами самотніх жінок та несамотніх жінок зрілого віку. Водночас статистично значущих відмінностей за показниками дисоціативної самотності не виявлено (Таблиця 2).

Отже, у групі самотніх жінок переважають показники відчужуючої самотності. Напевне, це пов'язано з гостротою переживання та усвідомленням власного стану самотності самотніми жінками, що супроводжується фізичною ізоляцією від суспільства. Цілком вірогідно, що самотні жінки, не маючи близьких контактів з протилежною статтю мають установку на власну нездатність створити сім'ю, реалізувати себе як дружину, що супроводжується емоційними переживаннями, руйну-

Таблиця 2

Усереднені показники виду самотності серед самотніх та несамотніх (заміжніх) жінок за діагностичним опитувальником С. Г. Корчагіної та значення t-критерію Стьюдента

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники t-критерію Стьюдента
	самотні жінки	несамотні жінки (заміжні)	
дифузна самотність	10,4	19,6	2,84*
відчужуюча самотність	18,5	10,4	2,88*
дисоціативна самотність	14,1	15,7	1,51

Примітка. * – статистично значущі розбіжності на рівні 0,05

ванням глибинних очікувань, відчуттям власної непривабливості і власної непотрібності.

Разом з тим у групі несамотніх (заміжніх) жінок значно вищими є показники дифузної та дисоціативної самотності. Тобто, при наявності значущих близьких зв'язків несамотні (заміжні) жінки відчують себе емоційно само-

тніми, що обумовлюється відсутністю тісної інтимної прихильності або ж типу відносин, які побудовані на любовній або подружній взаємності.

У результаті дослідження було перевірено значущість відмінностей за особистісними властивостями між групами самотніх та несамотніх жінок зрілого віку (Таблиця 3).

Таблиця 3

Усереднені показники особистісних властивостей самотніх та несамотніх (заміжніх) жінок за опитувальником в адаптації А.А. Крилова і Т.І. Рогінського та значення t-критерію Стьюдента

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники t-критерію Стьюдента
	самотні жінки	несамотні жінки (заміжні)	
невротичність	56,76	62,34	2,45*
спонтанна агресивність	48,76	31,27	2,81*
депресивність	45,67	34,51	3,34*
дратівливість	51,23	43,21	2,63*
товариськість	52,34	41,76	3,14*
урівноваженість	51,83	52,65	1,66
реактивна агресивність	51,9	50,2	1,31
сором'язливість	48,27	37,61	3,19*
відкритість	49,56	59,43	2,67*
екстраверсія - інтроверсія	65,9	64,31	1,15
саморегуляція	46,78	56,46	2,78*
маскулінність - фемінність	61,23	60,34	1,45

Примітка. * – статистично значущі розбіжності на рівні 0,05

Таблиця 4

Значення коефіцієнта кореляції r -Пірсона між показниками глибини переживання самотності та показниками особистісних властивостей самотніх жінок (за діагностичним опитувальником С. Г. Корчагіної та особистісним опитувальником FPI (форма В) в адаптації А. А. Крилова, Т. І. Рогінського)

Показники особистісного опитувальника	Показники глибини переживання самотності			
	відсутність переживання самотності	не глибоке переживання можливої самотності	глибоке переживання актуальної самотності	надмірно глибоке переживання самотності
невротичність	0,12	0,01	0,08	0,11
спонтанна агресивність	0,03	0,04	0,19	-0,10
депресивність	0,18	0,05	-0,05	0,03
дратівливість	0,16	0,21	0,02	-0,21
товариськість	0,4*	0,52**	0,17	0,39*
урівноваженість	0,43*	0,59**	0,54**	0,16
реактивна агресивність	0,14	0,05	0,03	0,08
сором'язливість	0,04	0,09	0,12	0,18
відкритість	0,14	0,31*	0,21	0,26*
екстраверсія-інтроверсія	0,29*	0,18	0,27*	0,11
саморегуляція	0,22	0,17	0,4*	0,33*
маскуліність-фемінність	0,04	0,11	0,45*	0,06

Примітка. * – статистична значущість на рівні 0,05

** – статистична значущість на рівні 0,01

Як видно з таблиці 3, у групі самотніх жінок значно вищими є показники спонтанної агресивності, депресивності, дратівливості, товариськості, сором'язливості, у той час як показники невротичності і саморегуляції є нижчими, ніж у групи несамотніх жінок. Можливо самотні жінки на фоні відсутності близьких, інтимних зв'язків усвідомлюють свою неспроможність протягом тривалого періоду життя встановити гармонійні, повноцінні і довготривалі стосунки, пов'язуючи це з особистісними характеристиками своєї особистості. Водночас, статистично значущих відмінностей за показниками урівноваженості, реактивної агресивності, екстраверсії-інтроверсії, маскуліності-фемінності

ності виявлено не було.

У результаті дослідження було з'ясовано характер зв'язку між особистісними властивостями та показниками глибини переживання самотності у групі самотніх жінок (Таблиця 4).

Як видно з таблиці 4, чим нижчими є показники відсутності переживання самотності у самотніх жінок, тим вищими є їх товариськість, урівноваженість, екстраверсія-інтроверсія. Разом з тим, чим нижчими є показники не глибокого переживання самотності, тим вищими є товариськість, урівноваженість і відкритість самотніх жінок. Крім того, чим вищими є показники глибокого переживання актуальної самотності у групі самотніх жінок, тим нижчими є їх урівноваженість, ек-

Таблиця 5

Значення коефіцієнта кореляції r -Пірсона між показниками виду самотності та показниками особистісних властивостей самотніх жінок (за діагностичним опитувальником С. Г. Корчагіної та особистісним опитувальником FPI (форма В) в адаптації А. А. Крилова, Т. І. Рогінського)

Показники особистісного опитувальника	Показники виду самотності		
	дифузна самотність	відчужуюча самотність	дисоційована самотність
невротичність	-0,01	0,51*	-0,07
спонтанна агресивність	0,16	0,15	-0,02
депресивність	0,10	0,66**	0,16
дратівливість	0,14	0,20	0,55*
товариськість	0,29*	0,10	0,33*
урівноваженість	-0,05	0,26*	0,41*
реактивна агресивність	-0,03	0,21	0,11
сором'язливість	0,33*	0,51*	0,76**
відкритість	0,32*	-0,08	0,06
екстраверсія-інтроверсія	0,40*	0,29*	0,10
саморегуляція	0,56**	0,26*	0,29*
маскулінність-фемінність	-0,40*	0,08	0,34*

Примітка. * – статистична значущість на рівні 0,05

** – статистична значущість на рівні 0,01

траверсія-інтроверсія, саморегуляція, маскулінність-фемінність. Водночас, чим вищими є показники надмірно глибокого переживання актуальної самотності, тим нижчими є показники товариськості, відкритості, саморегуляції у групі самотніх жінок.

Дослідження дозволило виявити характер зв'язку між особистісними властивостями та показниками виду самотності у групи самотніх жінок (Таблиця 5).

Як бачимо, чим вищими є показники дифузної самотності у самотніх жінок, тим нижчими є їх товариськість, сором'язливість, відкритість, екстраверсія-інтроверсія, саморегуляція. Крім того, виявилося, що між показниками

дифузної самотності та маскулінності-фемінності існує негативний статистично значущий зв'язок. Крім того, чим вищими є показники відчужуючої самотності, тим нижчими є показники невротичності, депресивності, урівноваженості, сором'язливості, екстраверсії-інтроверсії, саморегуляції самотніх жінок. Також показано, що чим вищою є дисоційована самотність самотніх жінок, тим нижчими є показники їх дратівливості, товариськості, урівноваженості, сором'язливості, саморегуляції і маскулінності-фемінності.

Крім того, вдалося встановити характер зв'язку між особистісними властивостями та високим рівнем переживання суб'єктивної самотності у

Таблиця 6

Значення коефіцієнта кореляції r -Пірсона між показниками суб'єктивної самотності та показниками особистісних властивостей самотніх жінок (за методикою діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Расела і М. Фергюсона та особистісним опитувальником FPI (форма В) в адаптації А. А. Крилова, Т. І. Рогінського)

Показники особистісного опитувальника	Рівень переживання суб'єктивної самотності	Значення коефіцієнта r -Пірсона
товариськість	високий	0,43*
урівноваженість	високий	0,41*
реактивна агресивність	високий	0,56*
сором'язливість	високий	0,61**
відкритість	високий	0,59**
екстраверсія-інтроверсія	високий	0,44*
саморегуляція	високий	0,64**

Примітка. * – статистична значущість на рівні 0,05

** – статистична значущість на рівні 0,01

групи самотніх жінок (Таблиця 6). Відзначимо, що статистично значущого зв'язку між особистісними особливостями самотніх жінок та низьким і середнім рівнем суб'єктивної самотності знайдено не було.

Отже, високий рівень суб'єктивного відчуття самотності пов'язаний з особистісними властивостями самотніх жінок. Тобто, чим вищим є рівень переживання суб'єктивної самотності, тим нижчими є показники товариськості, урівноваженості, реактивної агресивності, сором'язливості, відкритості, екстраверсії-інтроверсії і саморегуляції.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі висновки: 1) самотні жінки зрілого віку мають вищі показники за глибоким пережи-

ванням актуальної самотності та надмірно глибоким переживанням самотності, ніж несамотні (заміжні) жінки такого віку; 2) у самотніх жінок зрілого віку вище показники за відчужуючим видом самотності, у той час як показники дифузної та дисоційованої самотності є нижчими, ніж у групи несамотніх (заміжних) жінок цього віку; 3) самотні жінки характеризуються значно вищими показниками спонтанної агресивності, депресивності, дратівливості, товариськості, сором'язливості, порівняно з несамотніми жінками; 4) самотні жінки зрілого віку мають вищі показники товариськості, урівноваженості, екстраверсії-інтроверсії, водночас самотні жінки, характеризуються низькою урівноваженістю, саморегуляцією, товариськістю, реактивною агресивністю, відкритістю.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у з'ясуванні відмінностей особистісних властивостей самотніх жінок і самотніх чоловіків зрілого віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Варава Л. А. *Самотність в структурі стилю життя особистості* / Л. А. Варава // *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія.* – 36. статей : Вип. 9. Ч. 2. – Ялта : 2006. – С. 202 – 212.
2. Корчагина С. Г. *Психология одиночества: учебное пособие* / С. Г. Корчагина. – М. : МПСИ, 2008. – 288 с.
3. Кошелева Ю. П. *Одиночество: традиции и ракурсы изучения* / Ю. П. Кошелева // *Психология зрелости и старения.* – 2001. – №4. – С. 26 – 69.
4. Слободчиков И. М. *Современные исследования переживания одиночества* / И. М. Слободчиков // *Психологическая наука и образование.* – 2007. – № 3. – С. 27 – 34.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Varava L. A. *Samotnist' v strukturi stilyu zhittya osobistosti* / L. A. Varava // *Problemi suchasnoï pedagogichnoï osviti. Ser. : Pedagogika i psihologiya.* – Zb. statej : Vip. 9. CH. 2. – YAlta : 2006. – S. 202 – 212.
2. Korchagina S. G. *Psihologiya odinochestva: uchebnoe posobie* / S. G. Korchagina. – M. : MPSI, 2008. – 288 s.
3. Kosheleva Yu. P. *Oдиночество: traditsii i rakursyi izucheniya* / Yu. P. Kosheleva // *Psihologiya zrelosti i stareniya.* – 2001. – №4. – S. 26 – 69.
4. Slobodchikov I. M. *Sovremennye issledovaniya perezhivaniya odinochestva* / I. M. Slobodchikov // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* – 2007. – № 3. – S. 27 – 34.

СУНГУРОВА Н.Л.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології та
педагогіки,
ФГБОУ ВПО «Російський
університет дружби народів»,

КАРАБУЩЕНКО Н.Б.,
доктор психологічних наук,
професор, кафедра психології та
педагогіки,
ФГБОУ ВПО «Російський
університет дружби народів»,
м. Москва, Росія

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ ЯК НАПРЯМОК СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ^{1 2}

Стаття присвячена новому напрямку досліджень - психології особистості студентів в інформаційно-психологічному просторі. Автори розкривають особливості функціонування інформаційно-психологічного простору, умови самопрезентації та самовираження особистості в цьому просторі. У статті наводиться узагальнений аналіз емпіричних результатів дослідження.

Ключові слова: інформаційно-психологічний простір, стратегії мережевої активності, мотивація, установки по відношенню до Інтернету, індивідуально-типологічні особливості.

Статья посвящена новому направлению исследований - психологии личности студентов в информационно-психологическом пространстве. Авторы раскрывают особенности функционирования информационно-психологического

1 Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 15-06-10956а "Индивидуально-типологические характеристики личности студентов в информационном пространстве".

2 Работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного ВУЗа»

пространства, условия самопрезентации и самовыражения личности в этом пространстве. В статье приводится обобщенный анализ эмпирических результатов исследования.

Ключевые слова: информационно-психологическое пространство, стратегии сетевой активности, мотивация, установки по отношению к Интернету, индивидуально-типологические особенности.

This article reveals one of the most important directions in the field of modern psychology studies - psychology of students' personality in the informational space. The new field of psychological research is presented theoretically in this article. The authors reveal the characteristics of informational and psychological space, the conditions of self-expression and self-identity in this space. The article also presents a generalized analysis of the empirical results of the study of students' modern preferences in the selection of the source and methods of obtaining information, purposes of informational technologies using, the psychological strategies of network behavior, students' learning style according to the nature of perception, students' motivation, influenced by information and computer technologies, analysis of their attitudes to the Internet, the variability of behavior strategies in virtual space, individually-typological characteristics of the students' personality in the network activity. The features of interrelation of psychological characteristics of students' personality in the conditions of Internet interactions are indicated.

Key words: informational-psychological space of students' personality, communication, strategies of network activity, motivation, attitudes to the Internet, individually-typological characteristics.

В современных условиях активного внедрения информационных структур обеспечивается новый уровень социального взаимодействия людей, создаются новые условия развития личности. Под воздействием информационных технологий изменяется отношение человека к действительности. С одной стороны, усложняется уровневая организация функционирования социального пространства. С другой стороны, сужаются границы реального социального взаимодействия.

Очевидно, информационное пространство стало новой сферой жизнедеятельности человека. Поэтому в задачи современной психологии входит всесторонне изучение этой новой «среды обитания» современного человека.

Сущность и основные характеристики информационного пространства рассматриваются в работах Э. Гидденса, М. Кастельса, Г.М. Маклюэна, Э. Тоффлера, Б. Уинстона и др.

Психологические исследования деятельности человека в информационном пространстве представлены

достаточно широким спектром. Большинство публикаций ориентировано на изучение влияния на человека пространства Интернета [1, 6, 7, 9, 10, 11]. Ряд работ посвящен взаимодействию человека с компьютером (Human-Computer Interaction (HCI)). Достаточно широко последнее время пишут о «киберпсихологии» как области исследований, занимающейся изучением психологических эффектов, феноменов и закономерностей, возникающих в Интернете, киберпространстве [8]. Последнее отражает восприятие Интернета как пространства, т.е. некоторого места, где можно находиться и где может передаваться чувство нахождения в некоторой среде, виртуальной реальности.

Обратим внимание на исследования в области психологии личности в информационном пространстве, которые ориентированы на изучение личностных детерминант и конкретных механизмов когнитивно-коммуникативных процессов, экологически, социально или профессионально валидных условий их осуществления. При этом особое внимание обращается на интегральные образования этих процессов, таких как Я-концепция, социальный интеллект, проблемы социальной и личностной идентичности, самопрезентации [1, 2, 3, 4, 5].

Нами используется понятие информационно-психологического пространства с позиции психологического анализа оценки влияния на личность того пространства, которое создается в ситуации использования человеком информационно-компьютерных технологий. Представляется, что информационно-психологическое пространство можно рассматривать как вид социально-психологического пространства [3].

Информационное пространство

имеет свои закономерности развития и существования, отличается чрезвычайной плотностью («насыщенностью») самым разнообразным содержанием, а его использование и переработка определяются целым рядом факторов, в том числе и психологическим [1, 6, 7, 9, 10, 11].

В этом пространстве развитие личности во многом определяется, например, тем, какие информационные каналы ею используются, какими способами удовлетворяется потребность в получении информации, какой характер имеет направленность интересов, какие мотивы определяют информационное взаимодействие, какова структура ценностных ориентаций личности.

Наиболее активными участниками Интернет-взаимодействия являются студенты. В наших исследованиях 93% респондентов могут выходить в Интернет, когда захотят, в любое время; и соответственно только 7% - имеют ограниченный доступ к Интернету. У 93% респондентов учеба связана с Интернетом. На вопрос о том, как часто и с какой целью используется Интернет, было получено следующее процентное распределение ответов. 25% студентов довольно часто используют Интернет для скачивания программ; столько же 25% выборки используют довольно часто Интернет для поиска информации, связанной с учебой или работой; 13% респондентов часто используют Интернет для поиска информации, связанной с их хобби; 11% респондентов довольно часто используют Интернет, чтобы играть в игры. Интернет для общения со своими знакомыми по реальной жизни довольно часто используют 9% респондентов; чтобы просто бродить по страничкам без определенной цели 6% студентов; 4% респондентов

используют Интернет для общения с теми, с кем познакомились через Интернет 2% респондентов использует Интернет для знакомства с представителями противоположного пола, чтобы просто поболтать с кем-нибудь, для общения с друзьями, родственниками в других городах.

В студенческом возрасте происходит увеличение потребности в общении, увеличение времени на общение и расширение его круга (не только в вузе, семье, по соседству, но и в разных географических, социальных, виртуальных пространствах). Возможности Интернета – ICQ, e-mail или различные социальные сети – активизируют общение с друзьями, поиск новых знакомств, участие в различных виртуальных группах и субкультурах, дают возможность вариативности в своем социальном статусе. Легкость и необременительность общения и взаимоотношений привлекательны для современной молодежи. При этом снижается ценность и значимость реального общения, реального сопереживания и помощи. Сетевое общение студентов позволяет им принять новые социальные роли. При этом форма взаимодействия участников обучения друг с другом может прямо транслироваться из реальной жизни, может частично изменяться, а может и порождаться в виде абсолютно новой и непривычной с точки зрения сложившихся привычек и традиций формы [3].

Развлекательные ресурсы, представленные в сети в изобилии, вступают отвлекающим моментом, формируют склонность к зависимости, снижают направленность на социально значимую и общественно-полезную деятельность.

Большинство прежних социальных оценок, стандартов и ценностей, кото-

рые формировались несколькими поколениями, перестают отвечать новым вызовам социальной реальности, следовательно, повышаются требования к активности самой личности, которой предстоит не столько приспособляться к неопределенным ситуациям, сколько создавать индивидуальную модель реальности, которая отвечает её потребностям и интересам.

По характеру вовлеченности и степени Интернет-взаимодействия определяются три типа сетевой активности студентов по А.Е. Жичкиной [2].

«Активность в восприятии альтернатив» характерна для 45 % студентов. Активность в восприятии альтернатив в Интернет-коммуникации связана со структурой идентичности пользователей. Чем более значимо стремление реализовать «идеальное Я» в Интернете, тем ниже показатель активности в восприятии альтернатив.

«Активность в действии»- это осуществление действия, или другими словами – активность в принятии решений выявилась у 27% обучающихся.

По шкале «Интернет-зависимость» высокие и близкие к высоким значениям дали 28% опрошенных. Интернет-зависимость как проявление одного из видов поведенческой зависимости выражается в навязчивом постоянном стремлении выйти в Интернет и потере субъективного контроля над его использованием.

Среди стратегий поведения в Интернете преобладает стратегия активности в восприятии альтернатив в разных по направлениям подготовки студенческих группах, что во многом является проявлением возрастных особенностей и связано с решением задач развития в юности.

Студенты независимо от спецификации профессиональной подготовки достаточно эффективно решают

учебные задачи с использованием компьютерных программ, не испытывая неудовлетворенности при работе с компьютером.

Представители разных направлений профессиональной подготовки используют в равной мере разные учебные стили (визуальный, аудиальный, кинестетический, вербальный) в процессе работы с информацией на занятиях и в самостоятельной работе, за исключением аудиального стиля (средний ранг по выборке студентов инженерно-технических специальностей - 68, по выборке студентов гуманитарного направления - 82). Обработка данных с помощью критерия Манна-Уитни выявила статистически значимые различия по данному учебному стилю ($U = 2248,5$, $p = 0,036$). Результат вполне ожидаемый. Специфика обучения по гуманитарным дисциплинам в основном строится посредством традиционных лекций, семинаров, прослушиванием записей, групповых дискуссий, веб-чата, вебинаров.

Особую актуальность приобретает изучение вариативности поведения студентов в виртуальном пространстве, установок личности по отношению к Интернету, характерные изменения образа «Я в Интернет-общении» по сравнению с реальным. Интернет как средство общения обуславливает разнообразие самопрезентации личности студента [2, 3, 5]. Виртуальное пространство обеспечивает комфорт, позволяет реализовать потребность в социальной поддержке, даёт в какой-то степени чувство спокойствия и безопасности. Показано, что чем больше студенты используют Интернет в

качестве отвлечения от реальных дел, тем в большей мере они испытывают сложности в организации своей деятельности, в управлении реальным общением в своем окружении. Высокий уровень нравственной вариативности, соблюдение нравственных норм поведения в Интернет-среде приводит к комфортному социальному взаимодействию в виртуальном пространстве [3].

В заключении, обратим внимание еще на один важный аспект - информационную культуру личности студентов, которая позволяет легко ориентироваться в информационных потоках, находить необходимую информацию, критически оценивать эту информацию и ее источники. Информационная культура выступает существенной характеристикой личности и ее профессиональной деятельности. Поэтому особую значимость приобретает формирование информационной компетентности студентов, которая дает возможность продуктивно взаимодействовать в современном информационном пространстве. Условием формирования информационной культуры личности является психологическая готовность к использованию информационно-компьютерных технологий.

Представленные нами фрагменты результатов теоретического и эмпирического исследований по психологии личности студентов в информационном пространстве показывают актуальность, практическую значимость, перспективность настоящего направления исследований.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Войскунский А.Е. Гуманитарный Интернет // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войсунского. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 3-10.
2. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста/Автореферат дисс. кандидата психол. наук. – М., 2001. – 199с.
3. Сунгурова Н.Л. Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом пространстве / Н.Л. Сунгурова. – Москва: РУДН, 2014. – 170 с.
4. Сунгурова Н.Л. Психологическое отношение студентов к информационно-компьютерным обучающим средам// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 116-122.
5. Шевченко А.С. Исследование самопрезентации личности в Интернет-общении: Дисс...канд.психол. наук. – М., 2003.
6. Graff M. Individual differences in hypertext browsing strategies // Behaviour & Information technology. 2005. Vol. 24. P. 93-99
7. Holland N. The Internet regression // [www.rider.edu /users/suler /psycyber / holland.html](http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/holland.html)[www.rider.edu /users/suler /psycyber / holland.html](http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/holland.html)
8. Sempsey J. Cyber Psychology: A Literature Review Pertaining To The Psycho/Social Aspects Of Mult-User Dimensions in Cyberspace // Journal of MUD research 1997.
9. Temple L., Lips H.M. Gender differences in Internet usage and task preferences // Behavior & Information Technology. 2000. Vol. 19. P. 283-295.
10. Turkle Sh. Constructions and Reconstructions of the Self in Virtual Reality/ Massachusetts Institute of Technology. Identity workshop. 1997// <http://www.pscw.uva.nl/sociosite/psyberspace.html>
11. Young, Kimberly S. Caught in the Net. How to Recognize the signs of Internet Addiction And a Winning strategy for Recovery, 1998// http://www.netaddiction.com/infidelity_online.htm

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Graff M. Individual differences in hypertext browsing strategies // Behaviour & Information technology. 2005. Vol. 24. P. 93-99
2. Holland N. The Internet regression // [www.rider.edu /users/suler /psycyber / holland.html](http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/holland.html)[www.rider.edu /users/suler /psycyber / holland.html](http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/holland.html)
3. Sempsey J. Cyber Psychology: A Literature Review Pertaining To The Psycho/Social Aspects Of Mult-User Dimensions in Cyberspace // Journal of MUD research 1997.
4. Shevchenko A.S. Issledovanie samoprezentacii lichnosti v Internet-obshhenii.– М., 2003
5. Sungurova N.L. Individual'no-lichnostnye osobennosti studentov v informacionno-psihologicheskom prostranstve. - Moskva, RUDN, 2014.
6. Sungurova N.L. Psihologicheskoe otnoshenie studentov k informacionno-komp'juternym obuchajushhim sredam// Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika. 2013. № 3. S. 116-122.

7. Temple L., Lips H.M. *Gender differences in Internet usage and task preferences* // *Behavior & Information Technology*. 2000. Vol. 19. P. 283-295.
8. Turkle Sh. *Constructions and Reconstructions of the Self in Virtual Reality*/ *Massachusetts Institute of Technology. Identity workshop*. 1997// <http://www.pscw.uva.nl/sociosite/psyberspace.html>
9. Vojskunskij A.E. *Gumanitarnyj Internet* // *Gumanitarnye issledovanija v Internete* / Pod red. A.E. Vojskunskogo. M.: Mozhajsk-Terra, 2000. p. 3-10.
10. Young K.S. *Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype*// *Psychological reports*. 1996. Vol. 79. P. 899-902.
11. Zhichkina A.E. *Vzaimosvjaz' identichnosti i povedenija v Internete pol'zovatelej junosheskogo vozrasta*. – M., 2001.

ХАМЕТОВА Л.,
старший викладач,
кафедра психології,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
ДПУ імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький,
Україна

ЗАСОБИ МАНІПУЛЯЦІЇ МАСОВОЮ СВІДОМІСТЮ

У статті досліджується методологія маніпуляції масовою свідомістю. Маніпуляція як один із видів психологічного впливу, який використовується у процесі спілкування з метою маскуванню, керування та втручання одних індивідів у духовну сферу та поведінку інших. Це поширене суспільне явище. Висвітлено способи маніпуляції свідомістю через засоби масової інформації. Для успішної маніпуляції необхідне володіння певною сумою знань про психічні особливості жертви, та методологію впровадження потрібної інформації у свідомість. А також технічні можливості у межах конкретної ситуації. У статті розглянуті лише окремі засоби психологічного впливу на масову свідомість.

Ключові слова: маніпуляція, психологічний вплив, спілкування, масова свідомість, суспільство, інформація, ЗМІ, засоби маніпуляції.

Статья посвящена исследованию методологии манипуляции массовым сознанием. Манипуляция - это один из видов психологического воздействия, используемый в процессе общения с целью маскировки, управления и вмешательства одних индивидов в духовную сферу и поведение других. Это распространенное общественное явление. Освещены способы манипуляции сознанием через СМИ. Для успешной манипуляции необходимы определенные знания о психических особенностях индивида, и владение методологией внедрения нужной информации, а также технические возможности в рамках конкретной ситуации. В статье рассмотрены отдельные средства психологического воздействия на массовое сознание.

Ключевые слова: манипуляция, психологическое воздействие, общение, массовое сознание, общество, информация, СМИ, средства манипуляции.

The article investigates the methodology of manipulating mass consciousness. Manipulation is a type of psychological influence used in the process of communicating, the purpose of masking, control and intervention of some individuals in the spiritual sphere and behavior of others. This is a common social phenomenon. Ways of mass manipulation through the media are considered. Some knowledge about mental characteristics sacrifice, possession implementation methodology necessary information and technical capabilities within the situation is required for successful manipulation. The article is considered only certain means of psychological impact on the public consciousness which makes the prospect for further scientific studies in the context of this subject.

Key words: manipulation, psychological influence, communication, mass consciousness, society, information, media, means of manipulation.

Постановка проблеми. Маніпуляція є одним із найпоширеніших засобів психологічного впливу на індивідуальну й масову свідомість у процесі комунікації. Маніпулятивне спілкування існує у будь-якій сфері спільної життєдіяльності людей і є досить поширеним явищем у процесі історичного розвитку. Людина творчо підходить до свого життя. Вона є водночас як природною складовою, так і соціальною зі своїми моральними, релігійними, економічними, політичними нормами, які зафіксовані культурними кодами конкретної соціальної спільноти. Індивід пізнає світ і, водночас, творить буття – соціальне та духовне. Будь-який пізнавальний процес супроводжується трьома світоглядними компонентами: спочатку людина пізнає навколишній світ, потім оцінює ситуацію, що склалася, та власний внутрішній потенціал, і,

нарешті, переходить до дії, тобто вибудовує лінію поведінки, творить смисложиттєві орієнтири та цінності. Останні набувають стереотипного характеру. Стереотипи пропонують схематичний образ і уявлення й володіють високим коефіцієнтом стійкості, полегшують і спрощують сприйняття дійсності, пропонують людині готові рекомендації для вирішення складних соціальних проблем, окреслюють рівень соціальної активності, від пасивно-споживацького до активно-творчого, та обумовлюють спосіб існування й забезпечення засобів для існування.

У процесі життєдіяльності людина ставить цілі, керуючись ціннісними орієнтирами, з метою задоволення своїх потреб, і намагається їх досягти, не рідко використовуючи маніпулятивний стиль спілкування. Маніпуляція спрямована, насамперед, на задоволення особистих потреб як окремого індивіда, так і соціальної групи (мані-

пулятора). У сім'ї діти маніпулюють батьками, батьки – дітьми, чоловік – дружиною, дружина – чоловіком, у професійній діяльності засоби психологічного впливу застосовуються як керівником, так і підлеглими, і кожен керується власними мотивами. У політичній діяльності спостерігаються такі мотиви, як бажання піднятися на щабель вище у ієрархії політичної структури, зайняти високу керівну посаду, що сприяє задоволенню матеріальних потреб з одного боку, з іншого – емоційно-вольової сфери душі, зосередивши владу в своїх руках, причому, зазвичай, вони завуальовані маскою блага для всього суспільства. «Якщо маніпулятору вдасться підштовхнути велику масу людей побачити яке-небудь соціальне явище крізь потрібний стереотип, незгодним стає дуже важко повернути людей до здорового глузду, переконати їх зупинитися, замислитися, не приймати поспішних рішень» [Кара-Мурза, 2003: с.83].

Незалежно від характеру та зони впливу, маніпуляція завжди має на меті маскування втручання у духовну сферу та керування поведінкою одних індивідів іншими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Однією з перших книг, присвячених маніпуляції свідомістю, була книга соціолога Г. Франке «Манипулируемый человек» [Франке, 1964]. Різні аспекти феномена маніпуляції, серед яких механізми, технології, критерії та чинники маніпулятивної поведінки, розглядали зарубіжні та вітчизняні вчені такі як: Е.Берн, С.Братченко, Г.Грачев, Є.Доценко, А.Елліс, С.Кара-Мурза, Г.Ковальов, О.Коннор, Д.Мартін, В.Панкратов, Дж.Рудінов, Е.Фромм, Г.Шиллер, Е.Шостром, та інші. Однак, незважаючи на широкий спектр та значний інтерес до досліджуваної

проблеми у різних галузях: психології, соціології, філософії, політології – проблема маніпуляції залишається актуальною, особливо нині, коли сучасне українське суспільство перебуває на перехідній стадії розвитку, вибудовує нову власну ідеологічну концепту, з новими орієнтирами і ціннісними орієнтаціями.

Формулювання цілей статті.

Стаття присвячена дослідженню проблеми маніпуляції та висвітленню технології маніпуляції масовою свідомістю. Знання про засоби та техніки маніпулятивного впливу на свідомість дозволять протистояти, хоча б частково, прихованим зовнішнім діям, та мінімізувати прояви вторгнення у власну психіку та керування нею.

Виклад основного матеріалу.

Нині українське суспільство переживає не прості часи: порушилася територіальна цілісність, відбулися зміни вектору розвитку як у внутрішній так і зовнішній політичній площині, що тягне за собою зміни у всіх сферах суспільного життя. Відповідно ми є свідками швидкоплинних змін у соціопросторі, хоча більшість з них є лише «псевдозмінами». Людина маси опинилася у інформаційному коловороті, що характеризується суперечливістю, некритичністю, масовістю, фрагментарністю, швидкоплинністю, часом алогічністю. Ці фактори є сприятливими для поширення у суспільстві маніпулятивного типу спілкування. Чим складніше усвідомлюється сутність соціальних явищ, тим ширший простір для прихованого психологічного впливу на масову свідомість з боку окремих індивідів, з метою спотворення реальності, перетворення її на «псевдореальність», та керування. Штучно сконструювавши вигідну для себе реальність, шляхом впровадження у масову свідомість певних стерео-

типів мислення, маніпулятор навмисне змінює ставлення мас до реальної дійсності та скеровує їх поведінку.

Будь-які радикальні зміни у суспільстві ніколи не сприймалися однозначно всіма його членами і, відповідно, зумовлюють спротив, подолати який можливо лише або зламавши його, або замаскувавши вплив. Приховане керування людиною проти її волі, що надає ініціаторові однобічні переваги, називають маніпуляцією.

І хоча проблемі маніпуляції свідомості мас присвячено цілу низку наукових праць, що розглядають її крізь призму психологічної, філософської, соціологічної та політологічної рефлексії, однак вона залишається актуальною. Чим більше ця проблема буде висвітлюватися, тим менший буде спектр її дії та розповсюдження. Знати – означає: бути озброєним. Тому знання засобів, механізмів та технологій маніпуляції, хоча б деякою мірою, дозволить, принаймні частково, знизити рівень прихованого впливу на свідомість і, відповідно, на формування власних смисложиттєвих і ціннісних орієнтирів розвитку.

Успіх маніпуляції міжособистісної та колективної комунікації на різних рівнях соціального буття значною мірою залежить від аргументів, які наводяться на підтримку висунутих тез і тверджень. Аргументи є основою, з якої за логікою витікає тезис. Істинність тез можлива за умов істинності аргументів і вона повинна бути визначена незалежно від тез, а разом вони повинні бути такими, щоб із них за потреби витікав тезис. Натомість, зазвичай, у процесі спілкування з масами відбувається підміна аргументації істинності на психічну складову індивіда, тобто на його емоції, бажання, настрої, апелюючи переважно до почуттів, а не розуму.

Тому успіх окремих індивідів серед певної аудиторії, залежно від сфери діяльності чи пливу, (політик – народ, громадський діяч – громада, чоловік – дружина, батьки – діти, керівник – підлеглі тощо) значною мірою залежить від ступеня володіння ними законів, механізмів і методології маніпулятивного впливу. Маніпуляція – це, в першу чергу, прихований спосіб управління, засіб досягнення цілей.

У праці «Маніпуляція свідомістю» С.Кара-Мурза задається питанням: «Яку мету переслідує той, хто хоче маніпулювати нашою свідомістю, коли посилає нам повідомлення у вигляді текстів чи вчинків?», і тут же відповідає: «Його мета – дати нам такі знаки, щоб ми, вставивши їх у контекст, змінили образ цього контексту в нашому сприйнятті. Він підказує нам такі зв'язки свого тексту чи вчинку з реальністю, називає таке їх тлумачення, щоб наше уявлення про дійсність стало викривленим у бажаному для маніпулятора напрямку. Унаслідок цього відбудеться вплив на нашу поведінку, при чому ми будемо впевнені, що чинимо повністю відповідно власних бажань. Сказати слово чи здійснити вчинок, які б стали зрозумілими, що ми б раптом побачили дійсність у викривленому, всупереч, нашим інтересам, вигляді, – велике мистецтво. Таке слово і такий вчинок не можуть бути ясними, світлими і зрозумілими, вони обов'язково спрямовані до чогось прихованого від розуму»[Кара-Мурза, 2003: с.48].

Г.Франке під маніпуляцією розуміє психологічний вплив, який здійснюється таємно і не лише спонукає людину чинити те, чого хочуть інші, а й змушує її прагнути це робити [Франке, 1964]. Г.Шиллер у праці «Маніпулятори свідомістю» зазначав, що «для досягнення найбіль-

шого успіху, маніпуляція повинна залишатися непомітною. Успіх маніпуляції гарантований, коли людина, якою маніпулюють вірить: все, що відбувається, природне й неминуче. Для маніпуляції потрібна фальшива дійсність, в якій її присутність буде непоміченою» [Шиллер, 1980: с. 27].

Г.Шиллер виділяє два методи маніпуляції, які формують свідомість: дроблення та локалізація інформації та негайність подачі інформації. Дроблення та локалізацію він називає домінуючим методом розповсюдження інформації. «При передачі новин по радіо і телебаченню численні не пов'язані один з одним повідомлення вистрілюються в ефір подібно автоматної черги. Газети – це товсті (десятки сторінок) добірки матеріалу, розташованого майже навмання або відповідно до таємних законів журналістики. Журнали навмисно розбивають статті, поміщаючи основну частину тексту в кінці номеру, щоб змусити читача переглянути кілька сторінок реклами» [Шиллер, 1980: с. 42]. Г.Шиллер звертає увагу на фрагментацію подачі інформації, яка посилюється у зв'язку з вимогою споживчої економіки, та наголошує, що «повна байдужість, з яким реклама відноситься до будь-яких політичних чи соціальних подій, вриваючись у передачі незалежно від того, про що йде мова, зводить будь-які соціальні явища до рівня нічого незначущих подій. Таким чином, реклама на додаток до її загальновизнаних функцій з продажу товарів, культивування нових споживацьких запитів і вихваляння системи надає корпоративній економіці ще одну неоціненну послугу. Її втручання в усі інформаційні та розважальні програми знижує і без того низьку здатність аудиторії оцінювати тотальний характер, освітлювати події або проблеми»

[Шиллер, 1980: с. 43].

Засоби масової інформації вихваляються відвертістю системи інформації, яка дозволяє випускати в ефір будь-який критичний матеріал, а масова аудиторія потрапляє на цей аргумент і вірить, що їй надається доступ до вільного потоку думок. Учений застерігає: «коли тотальний характер соціальної проблеми навмисно обходиться стороною, а уривчасті відомості про неї пропонуються в якості достовірної «інформації», то результати такого підходу завжди однакові: нерозуміння, в кращому випадку необізнаність, апатія і, як правило, байдужість» [Шиллер, 1980: с. 44]. Г.Шиллер зазначає, що метод фрагментації не тільки широко використовується через рекламу, а й культурно-освітня система користується цим методом, коли при поділі курсів для вивчення виключаються міждисциплінарний взаємозв'язок. «Економіка – для економістів, політика – для учених, що займаються політичними науками. І хоча в дійсності ці дві сфери невіддільні одна від одної, в науковому відношенні їх взаємозв'язок заперечується або ігнорується» [Шиллер, 1980: с. 44].

Другий метод – негайність подачі інформації – тісно пов'язаний з попереднім і є обов'язковим елементом для здійснення попереднього. «Процес поширення інформації, супроводжується сучасною електронною технікою, рухом мотивами конкуренції, постійно здійснюється у важкій, напруженій атмосфері. У випадках виникнення дійсних чи уявних криз нагнітається несприятлива і абсолютно необґрунтована атмосфера істерії та напруженості. Помилкове відчуття терміновості, що виникає в силу упору на негайність, створює відчуття надзвичайної важливості предмету інформації, яке так само швидко роз-

сіюється. Відповідно слабшає здатність розмежовувати інформацію за ступенем важливості» [Шиллер, 1980: с. 46].

Ці два методи маніпуляції: дроблення чи локалізація інформації та негайність подачі інформації, за умови успішного застосування, формують пасивність та інертність свідомості.

Очевидно, що найактивніше процес маніпуляції, як спосіб психологічного впливу на масову свідомість через програмування їхньої поведінки, відбувається за допомогою засобів масової інформації. Американський учений Н.Хомський сформулював десять способів маніпуляції масовою свідомістю через ЗМІ: відволікання уваги людей від важливих соціальних проблем та рішень, які приймаються на вищому управлінському суспільному рівні; створення проблеми і тут же висунення пропозиції що до шляхів її вирішення; спосіб поступового застосування; відстрочка виконання; звернення до народу як до малих дітей; наголос на емоції більший, ніж на роздуми; культивування посередності, тримаючи людей в невігластві; спонукання громадян захоплюватися посередністю; володіння інформацією про людей більшою мірою, ніж вони самі про себе знають; підсилення відчуття власної провини [Хомський, *електронний ресурс*]. Розглянемо ці способи маніпуляції у контексті сучасного комунікативного соціопростору.

«Відволікання уваги людей від важливих соціальних проблем та рішень, які приймаються на вищому управлінському суспільному рівні». Подібну думку ми зустрічаємо і в Г.Шиллера. Дійсно ефір насичений мало важливими для суспільного загалу, але частими повідомленнями, або шоу-програмами, які просто заплутують свідомість і відволікають від усвідомлення суттєвих сучасних соціальних змін та нових

відкриттів у науці.

«Створення проблем і тут же пропонування шляхів їх вирішення. Цей метод ще називається «проблема – реакція – рішення». Створюється проблема, якась «ситуація», з метою виклику певної реакції серед населення для того, щоб воно само зажадало вжиття заходів, які необхідні правлячій еліті. Наприклад, допустити розкручування спіралі насильства у містах або організувати криваві теракти для того, щоб громадяни зажадали прийняття законів про посилення заходів безпеки та проведення політики, що обмежує громадянські свободи».

- «Спосіб поступового застосування». Передбачає поступове і тривале впровадження непопулярної ідеї у масову свідомість. В такий нав'язливий спосіб популяризуються несуттєві соціальні явища, події, факти з одного боку та мінімалізується активність соціальних протестних рухів.

- «Відстрочка виконання. Набагато простіше погодитися на будь-які жертви в майбутньому, ніж у сьогодні». Цьому є пояснення: людина не схильна сприймати так гостро майбутні проблеми ніж теперішні, оскільки живе надією на краще.

- «Звернення до народу, як до малих дітей. У більшості пропагандистських виступів, розрахованих на широку публіку, використовуються такі доводи, персонажі, слова і інтонація, начебто мова йде про дітей шкільного віку».

- «Наголос на емоції ставиться більше, ніж на роздуми». Вплив на емоції представляє з себе класичний прийом, спрямований на те, щоб заблокувати здатність людей до раціонального аналізу, а в підсумку, і взагалі, до здатності критичного осмислення того, що відбувається. З іншого боку, використання емоційного фактора дозволяє відкрити двері в підсвідоме для того,

щоб впроваджувати туди думки, бажання, страхи, побоювання, примус або стійкі моделі поведінки».

- «Культивування посередності, тримаючи людей в невігластві». «Якість освіти, що надається нижчим класам, повинна бути якомога нижчою і посередньою, з метою поширення невігластва, яке б відділяло ще більше нижчі класи від вищих».

- «Спонування громадян захоплюватися посередністю». Ідеї масової культури з елементами невихованості, вульгарності, примітивності тощо пропагуються через ЗМІ, поширюється неякісна інформація і популяризуються програми, які не тяжіють до змістовного осмислення, пошуку причинно-наслідкових зв'язків фактів, подій та явищ.

- «Володіння інформацією про людей більшою мірою, ніж вони самі про себе знають». Людині пропонуються через ЗМІ готові рецепти життя: що читати, які фільми варто дивитися всім, чим харчуватися, як лікуватися, яку пігулку вжити при різних відчуттях болю тощо.

- «Підсилення відчуття власної провини». За допомогою ЗМІ маніпулятор змушує людину повірити в те, що проблемами політичного, економічного, соціального, культурного характеру є наслідком її дій, а, відтак, людина починає вірити в це і відчувати почуття провини за попередньо здійснене, і, як наслідок, відмова від боротьби за свої права, та бездіяльність.

Теоретичні знання про сутність людини постійно поповнюються у науці, а володіння ними дозволяє скеровувати масову свідомість до певних емоцій і переконань, що в свою чергу стануть рушійною силою діяльності людей. Викликані з певною метою емоції страху, гніву, відкривають все нові і нові можливості для маніпулятивного

спілкування в межах соціопростору. Маніпулятор у такому випадку володіє ширшим спектром інформації про об'єкта маніпуляції, він вивчає психологічні особливості мас, систему її думок, надій і переконань. Потреб, інтересів і цінностей, що дає йому змогу приховано управляти її мотивами та поведінкою.

Однак слід пам'ятати, що будь-який психологічний вплив, чи то навіювання чи маніпуляція – це завжди взаємодія двох сторін: маніпулятора і об'єкта маніпуляції. Маніпуляції піддаються всі. Але ступінь зовнішніх психологічних атак та впливів на свідомість, які б керували людськими діями і почуттями у процесі освоєння дійсності, можна знизити шляхом саморозвитку, самоактуалізації у разі фільтрації постійного і непереривного шквалу інформації, критичного й аргументованого мислення. З цього приводу С.Кара-Мурза писав: «Будь-яка маніпуляція свідомістю є взаємодія. Жертвою маніпуляції людина стає лише у тому випадку, якщо вона виступає її співавтором, співучасником. Тільки якщо людина під впливом отриманих сигналів перебудовує свої погляди, думки, настрої, цілі – і починає діяти за новою програмою – маніпуляція відбулася. А якщо вона засумнівалася, уперлася, захистила свою духовну програму, то жертвою не стає. Маніпуляція – це не насильство, а спокуса. Кожній людині дана свобода духу і свобода волі. Тобто, вона навантажена відповідальністю – встояти, не піддатися спокусі. Істотною ознакою здійснення великої програми маніпуляції свідомістю є те, що люди раптом перестають слухати розумні доводи – вони наче хочуть бути обдуреними»[Кара-Мурза, 2003: с.14].

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що маніпуляція – це

прихований психологічний вплив на свідомість людини, який спонукає її до здійснення акту, запрограмованого певним суб'єктом маніпуляції (маніпулятором). Для успішної маніпуляції необхідні певні знання про психічні особливості жертви та володіння методологією впровадження потрібної

інформації у межах конкретної ситуації й технічні можливості. У статті розглянуті лише окремі засоби психологічного впливу на масову свідомість, що дає перспективу для подальших наукових розвідок в контексті даної проблематики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кара-Мурза С. *Манипуляция сознанием: [учеб. пособие]* / Кара-Мурза С. – К.: Ориан, 2003. – 500с.
2. Франке Г. *Манипулируемый человек* / Франке Г. – Мюнхен, 1964. – 340с.
3. Хомський Н. Десять способів маніпулювання людьми [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://psyfactor.org/lib/manipulation3.htm> (дата звернення 2.03.2016р).
4. Шиллер Г. *Манипуляторы сознанием* / Шиллер Г. – М.: Мысль, 1980. – 324с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Kara-Murza S. *Manipulyatsiya soznanyem: [ucheb. posobyie]* / Kara-Murza S. – К.: Oriiany, 2003. – 500s.
2. Franke H. *Manipulyruemyi chelovek* / Franke H. – Miunkhen, 1964. – 340s.
3. Khomskyi N. *Desiat sposobiv manipuliuvannia liudmy* [elekttronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://psyfactor.org/lib/manipulation3.htm> (data zvernennia 2.03.2016r).
4. Shyller H. *Manipuliatory soznanyem* / Shyller H. – М.: Mysl, 1980. – 324s.

ХОМЕНКО К.В.,
аспірантка, Інститут соціології,
психології та соціальних
комунікацій, кафедра соціальної
психології та психотерапії,
НПУ імені М.П. Драгоманова,
практичний психолог
Територіального медичного
об'єднання «Психіатрія» в м.Києві,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВІДНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Стаття присвячена вивченню сучасних особливостей структури та видів особистісних цінностей в осіб юнацького віку. Дослідження побудоване на основі вивчення зарубіжних та вітчизняних надбань психологічної науки. Висвітлюється та аналізується динаміка змін в структурі особистісних цінностей в осіб юнацького віку. Розкривається взаємозв'язок всіх рівнів як підсистем ціннісної структури особистості з урахуванням вікових та соціальних особливостей цього вікового періоду на практично дослідженому прикладі студентів двох київських ВУЗів. На основі виявлених якісних та кількісних показників обґрунтовано сформульовані висновки.

Ключові слова: особистісні цінності, мотиваційні смислові типи, ціннісні орієнтації, юнацький вік, самосвідомість, ціннісна структура особистості.

В данной статье раскрываются особенности ведущих личностных ценностей юношеского возраста как одного из стержневых структуры личности. Были изучены и взяты за основу достижения как зарубежных, так и отечественных ученых. Выявлена динамика изменений и тенденций в структуре личностных ценностей студентов юношеского возраста, установлена взаимосвязь между составляющими каждого подуровня ценностей. Основываясь на полученных количественных и качественных данных был проведён анализ и интерпретация результатов.

Ключевые слова: личностные ценности, мотивационные смысловые типы, ценностные ориентации, юношеский возраст, самосознание, ценностная структура личности.

The article is devoted to the study of modern peculiarities of the structure and types of personal values in persons of youthful age. The study is based on the study of foreign and domestic achievements of psychological science. Highlights and analyzes the dynamics of changes in the structure of personal values of adolescent's. The interrelation of all levels as subsystems of the value structure of personality according to age and social characteristics of this age period for almost the studied sample of students. The main question in the study of values on the individual level - you can highlight a group of values shared by all people in all cultures? Step towards the solution of this question makes S. Schwartz in its multinational survey aimed at identifying the values which people consider to be their main life principles. The creation of the concept of values by S. Schwartz (1992) was first associated with the development of the project for the study of universal values in different cultures. S. Schwartz and V. BLK justified the unity, the universality of the structure of human values (motivational types) regardless of the characteristics of culture and society:

- 1. Values are beliefs that have emotional overtones.*
- 2. Values are the desired human goals (e.g., equality) and behavior which contributes to the achievement of these goals (e.g., honesty).*
- 3. Values are not restricted to certain actions or situations (i.e., they are transcendental). For example, attitude to work or to school, to sport or to business, to family, to friends or strangers.*
- 4. Values act as standards that guide the selection or evaluation of actions, people and events.*
- 5. Values are ordered by importance relative to each other and constitute a system of value priorities. Different cultures and personalities can be characterized by their value priorities [7].*

The study of values by S. Schwartz and V. BLS, can be performed on two levels of analysis: at the level of personal (individual characteristics) and at the level of culture. For individuals that values are the motivated goals that serve as guiding principles in their lives. At a young age is actively developing a worldview, "self – concept", which is associated with social and internal changes, particularly with the development of personal values, attitude. Psychology students adolescence is characterized by the specific social situation of development: vocational education, a semi-independent adult life. In the leading professionally-cognitive activity develop age-related tumors (readiness for self-realization in professional and personal spheres). The Central direction in which reflects the personality of the student, the system of generalized semantic concepts or personal values and attitudes. The data bring to the fore the importance for today's youth [in the region] in terms of social and economic crisis, the fighting, the increased level of criminality in the country, highest level - "core"- the value of security, a sense

of security, achieving personal success through competence, restrict, avoid their intentions, actions that harm others or violate social norms (a motivation unit "conformity"). Middle level – "reserve" - is - the achievement of self-understanding, self-acceptance and understanding of others (motivational block "universalism"), independence of judgment and action as their own capabilities (motivational unit "independence"), the desire to achieve and maintain positive relationships with loved ones (motivational block "benevolence"), but to be able to its own independence (motivational block "stimulation"). Low level – "periphery as latent subsystem" - make hedonism as a personal experience of fun, pleasure, prestige, dominance over people, to have more access to material resources (motivational unit "power"), respect and responsibility for cultural and religious customs and ideas" (motivation block "traditions").

Key words: *personal values, motivational semantic types, valuable orientation, adolescence, self-consciousness, structure of personal values, value representation, universal values.*

У юнацькому віці активно розвивається світогляд, «Я – концепція», що пов'язане із соціальними й внутрішніми змінами, зокрема з розвитком особистісних цінностей, самоставлення. Психологія студентів юнацького віку характеризується певною соціальною ситуацією розвитку: професійна освіта, напівсамостійне доросле життя. У провідній професійно-пізнавальній діяльності розбудовуються вікові новоутворення (готовність до самореалізації в професійній, особистісній сферах) [6]. Центральним напрямком, у якому проявляється особистість студента, – система значеннєвих узагальнених вистав або особистісних ціннісних орієнтацій. Вони є вищим рівнем структури диспозицій особистості (Г.М. Андрєєва, В.О. Ядов). У сучасних умовах глобалізації світу зміни світоглядних орієнтирів, їх нестійкість створюють ситуацію

аномії, яка є для студентів негативним зовнішнім фактором [1;2;3;4;6].

В Україні змінилися пріоритети цінностей, запропонованих суспільством індивіду, відповідно особистісні цінності мають суттєві трансформації, тож одним з фундаментальних завдань юнацького віку – з 17 по 21 рік – є розвиток становлення стійкої, усвідомленої та гармонічної системи цінностей особистості, які сприяють подоланню вікової кризи та розвитку всіх його новоутворень [2;6;9].

Поняття «цінність», його генезис та природа, досліджується у працях вчених-філософів, соціологів, культурологів, психологів та інших. На сьогоднішній день нема в науковій літературі однозначно чіткого визначення поняття «цінність». Акцент робиться на певній стороні цього терміну, яка відповідає інтересу даної науки [5;11; 12].

Головне питання при вивченні цінностей на рівні індивіда - чи можна виділити групу цінностей, які поділяють усі люди в усіх культурах? Крок у напрямку вирішення цього питання робить Ш.Шварц у своєму багатонаціональному опитуванні, спрямованому на виявлення цінностей, які люди вважають своїми головними життєвими принципами. Створення концепції цінностей Ш.Шварцем (1992) було спочатку пов'язано з розробкою проекту по вивченню універсальних цінностей у різних культурах. Ш.Шварц і У.Біліскі обґрунтували єдність, універсальність структури людських цінностей (мотиваційних типів) незалежно від особливостей культури і суспільства:

Цінності – це переконання, які мають емоційне забарвлення.

Цінності – це бажані людиною цілі (наприклад, рівності) і поведінка, яка сприяє досягненню цих цілей (наприклад, чесність).

3. Цінності не обмежуються визначеними діями чи ситуаціями (тобто вони трансцендентні). Наприклад, ставлення до роботи чи до школи, до спорту або бізнесу, до сім'ї, до друзів або до сторонніх людей.

4. Цінності виступають як стандарти, які керують вибором або оцінкою вчинків, людей, подій.

5. Цінності упорядковані по важливості відносно один до одного і складають систему ціннісних пріоритетів. Різні культури і особистості можуть характеризуватися системою їх ціннісних пріоритетів [7].

Дослідження цінностей, згідно Ш.Шварца і У.Біліскі, можуть проводитися на двох рівнях аналізу: на рівні особистісних (індивідуальних особливостей) і на рівні культури.

Для індивідів цінності представляють собою мотивовані цілі, які слу-

гують керуючими принципами у їх житті. Взаємозв'язки між різними цінностями відображають психологічну динаміку конфлікту і сумісності, які люди переживають, коли керуються цінностями у повсякденному житті. Кореляції між оцінками цінностей, які дають люди, відображають основні індивідуальні цінності.

Ш.Шварц працював над розробкою методики дослідження цінностей особистості. В основі його методики вивчення індивідуальних цінностей були покладені наступні наукові положення: концепція М.Рокича о термінальних і інструментальних цінностях; авторська концепція о мотиваційних цілях і універсальності базових людських цінностей.

Ш.Шварц згрупував окремі цінності в певні типи, обґрунтувавши це тим, що базові людські цінності, виявлені у всіх культурах, репрезентують універсальні потреби (біологічні, необхідність координувати соціальну взаємодію і функціонування групи).

Автор об'єднав цінності в десять типів і дав їм коротке визначення відповідно до їх центральної цілі: *влада* – соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами; *досягнення* – особистісний успіх у відповідності до соціальних стандартів; *гедонізм* – насолода або відчуття задоволення; *саморегуляція* – хвилювання і новизна; *самостійність* – самостійність думки і дії; *універсалізм* – розуміння, терпіння, захист благополуччя всіх людей і природи; *традиція* – повага і відповідальність за культурні і релігійні звичаї та ідеї; *конформність* – стримування дій та спонукань, які можуть нашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням; *безпека* – захищеність і стабільність суспільства, відносин і самого себе [7]. Відповідні типи цінностей при оцінюванні ранжуються за

Таблиця 1. Вікова динаміка розвитку мотиваційних типів цінностей в юнацькому віці (у балах)

Рівень	Ранги	Цінності	Вибірка I курс	Цінності	Вибірка II курс	Цінності	Вибірка III курс	Цінності	Вибірка IV курс	Цінності	Вибірка I-IV курс N=120
Високий	1	1	5,5	10	5,5	5	5	8	5,15	10	4,9
	2	10	5,4	4	5,4	6	4,8	5	4,8	8	4,8
	3	7	5,2	8	5	3	4,4	1	4,7	1	4,7
Середній	4	6	5	4	4,8	8	4,3	10	4,6	4	4,6
	5	5	5	5	4,7	1	3,9	4	4,5	5	4,6
	6	4	4,8	3	4,3	4	3,7	9	4	3	4,5
Низький	7	3	4,7	6	3,6	7	3,5	3	3,8	6	4,4
	8	2	4,5	2	3,2	10	3,2	2	3,7	2	3,4
	9	7	3,8	9	2,7	2	3	7	3,3	7	3,2
	10	9	3,3	7	2,3	9	2,4	7	3	9	3

трома рангами: 1-3 ранг – «ядро», високий рівень; 4-6 ранги – «резерв», середній рівень; 7-10 ранги – «периферія», низький рівень ціннісних орієнтацій.

Згідно до теоретичних засад Ш.Шварца, цінності особистості існують на двох рівнях: на рівні нормативних ідеалів і на рівні особистісних пріоритетів.

Таким чином, проведене Ш.Шварцем теоретичне дослідження цінностей дозволило йому розробити валідизований для різних культур інструмент вимірювання цінностей, а також всебічний, близький до універсального, набір ціннісних типів для вивчення індивідуальних їх особливостей і як базис для експериментального вивчення взаємозв'язків системи цінностей з іншими особистісними утвореннями, зокрема з самоставленнями особистості, що планується нами бути досліджене надалі.

Нами було здійснене експериментальне вивчення індивідуальних цінностей осіб юнацького віку на рівні нормативних ідеалів, мотиваційних цілей за напрямками вікових, гендерних та професійних особливостей за допомогою методики Ш.Шварца

«Опитувальник ціннісних орієнтацій» в адаптації В.Н.Карандашева (57 цінностей/мотиваційних цілей). Експериментальну базу нашого дослідження склали 120 осіб жіночої та чоловічої статі юнацького віку ВУЗів Київський Національний Авіаційний Університет та Київський Інститут Бізнесу та Технологій.

За отриманими середніми балами у юнаків та дівчат юнацького віку, серед студентів з I-го по IV –ий курси ВНЗ, були проранжовані всі десять мотиваційних типів (Табл.1).

Ядерну підсистему особистісних цінностей склали – безпека (2 ранг, 5,4 бали), почуття захищеності, досягнення особистісного успіху шляхом компетентності (3 ранг, 5,2 бали), обмежування, уникнення своїх намірів, дій, які наносять шкоду іншим людям або порушують соціальні норми (мотиваційний блок «конформність», 1 ранг, 5,5 балів).

Середній рівень – «резерв» - займають - досягнення саморозуміння, самоприйняття і розуміння інших (мотиваційний блок «універсалізм», 4 ранг, 4,8 бали), незалежність думок і дій як досягнення власними можливостями

Таблиця 2. Динаміка розвитку вікових змін рівнів особистісних цінностей в юнацькому віці (за t-критерієм Стьюдента)

N=120

Рівень	Вибірка I-II		Вибірка II-III		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	17	25,42	18	28,82	2,45*
Середній	32	50,00	28	45,76	-
Низький	15	24,58	16	25,42	-

* $p \leq 0,05$

(мотиваційний блок «самостійність», 5 ранг, 5 балів), бажання досягти і підтримати позитивні стосунки з близькими людьми (мотиваційний блок «доброта», 6 ранг, 4,8 бали), проте мати можливість власної незалежності (мотиваційний блок «саморегуляція», 7 ранг, 3,6 бали).

Низький рівень – «периферія як латентна підсистема» – складають гедонізм як особистісне переживання задоволення, насолоди життям, престижу (9 ранг, 3,3 бали), домінування над людьми, мати більше доступу до матеріальних можливостей (мотиваційний блок «влада», 10 ранг, 3 бали), повага та відповідальність за культурні і релігійні звичаї та ідеї (мотиваційний блок «традиції», 8 ранг, 3,7 балів).

Отже, проаналізовані нами мотиваційні типи індивідуальних цінностей осіб юнацького віку дають нам підстави для узагальнення. Головною мотиваційною метою для респондентів є Дані виводять на перший план, однією з найголовніших мотивацій – значущість безпеки, у всіх напрямках соціально-особистісного та професійного функціонування для сучасної молоді

[даного регіону], в умовах соціальної та економічної кризи, бойових дій, збільшення рівню криміногенності в країні. Молоді люди в умовах важкої перебудови в країні намагаються максимально активізуватись у напрямку особистісно-професійних та матеріальних досягнень, не вчиняючи шкоди, мінімально конфліктуючи, конфронтуючи оточення. Констатується гармонічна сполучність різних напрямів. Ці тенденції слід відмітити як позитивні. У резервній зоні знаходяться мотиваційні цінності також взаємокомпенсуючі соціально значущі цінності саморегулювання, самостійності, доброти, універсалізму. І як потенційно дефіцитарна зона – латентна підсистема – знецінення влади, традицій соціуму та вдовolenня власних бажань. Такий високий рівень відчуження від даних загальнолюдських потреб ми вважаємо негативною тенденцією. З огляду на вище зазначене, нами розроблюється та апробується наступна частина дослідження, пов'язана із виявленням взаємозв'язку вікових змін із особливостями самоставлення в цей віковий період.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Болотіна В. Ю. Моральні цінності підростаючого покоління // Цінності освіти і виховання. - К. - 1997. - С.19-21.

2. Боришевський М. І. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості // *Цінності освіти і виховання*. - К., - 1997. - С. 21-25.
3. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 1981, №2. - С. 46-56.
4. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості // *Цінності освіти і виховання*. - К., 1997. - С. 27-31.
5. Дробницький О. Г. Ценность // *Философская энциклопедия*. - 2-е изд. - М., 1970. - Т.5. - С. 465-463.
6. Зелінська Т. М. Психологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці: [монографія] / Т.М.Зелінська.- Суми: Університетська книга, 2013. - 432 с.
7. Карандашов В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности. Концепция и методическое руководство. - СПб.: Речь, 2004. - 70 с.
8. Краткий психологический словарь. Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. 2-е изд. - М., 1985. - С. 389-390.
9. Лапин Н.И. Ценности в критическом социуме // *Ценности социальных групп и кризис общества*. - М., 1991, с. 4-32.
10. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. - СПб.: Питер, 2003. - С. 327-332.
11. Современный философский словарь / Под общей ред. В.Е. Кемерова. - 2-е изд., испр. и доп. - Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск/«Панпринт», 1998. -1064 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bolotina V. Y. Moralni cinnosti pidrostayuchogo pokolinniya // *Cinnosti osviti I vihovanniya*. - K. - 1997. - S. 19-21.
2. Borishevsky M. I. Duhovni cinnosti yak deternnanta gromadyanskogo vihovanniya osobistosti // *Cinnosti osviti I vihovanniya*. - K.,1997. - С. 21-25.
3. Bratius B. S. К изучению смысловой сферы личности // *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 1981, №2. - S. 46-56.
4. Butkivska T. V. Problema cinnostei socializaciyi osobistosti // *Cinnosti osviti I vihovanniya*. - K., 1997. - S. 27-31.
5. Drobnicky O. G. Cennost // *Filosofskaya enciklopediya*. - 2-e izd. - M., 1970. - T. 5. - S. 465-463.
6. Zelinskaya T. M. Psihologiya osobistisnoyi ambivalentnosti v yunackomu vici: [monografiya] / T. M. Zelinskaya.- Sumi: Universitetska kniga, 2013. - 432 s.
7. Karandashov V.N. Metodika Shvarca dlya izucheniya cennostey lichnosti. Konceptiya i metodcheskoe rukovodstvo. / V.N. Karandashov. - SPb.: Rech, 2004. - 70 s.
8. Kratkiy psihologicheskii slovar. Pod red. A. V.Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. 2-e izd. - M., 1985. - S. 389-390.
9. Lapin N. I. Cennosti v kriticheskom sociume // *Cennosti socialnikh grupp i krizis obschestva*. - M., 1991, S. 4-32.
10. Psihologiya lichnosti/ Dj. Kaprara, D. Servon. - SPb.: Piter, 2003. - S. 327-332.
11. Sovremenniy filosofskiy slovar / Pod obschey red. V. E. Kemerova. - 2-e izd., ispr. i dop. - London, Frankfurt-na-Mayne, Parizh, Luksemburg, Moskva, Minsk/ «Panprint», 1998. -1064 s.

ШТЕПА О.С.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології,
Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м. Івано-Франківськ, Україна

ФУНКЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ

Теоретично обгрунтовано доцільність визначення функцій психологічних ресурсів відносно динаміки самоздійснення особистості. Виокремлення функцій ресурсів реалізовано за допомогою «моделі ikigai»: на перетині екзистенційного, гносеологічного, феноменологічного та онтологічного аспектів самоздійснення особи визначені субстанційні характеристики психологічної ресурсності (Person, самоцінність, підтримка Іншого, життєва стратегія), аналіз яких дав змогу охарактеризувати функції психологічних ресурсів – інтерпретаційну, прегнативну, медіаторну, трансформувальну, дискурсивну.

Ключові слова: психологічні ресурси, самоздійснення особи, функції психологічних ресурсів, «модель ikigai».

Теоретически обоснована целесообразность определения функций психологических ресурсов относительно динамики самоосуществления личности. Выделение функций психологических ресурсов реализовано с помощью «модели ikigai»: на пересечении экзистенциального, гносеологического, феноменологического и онтологического аспектов самоосуществления личности определены субстанциональные характеристики психологической ресурсности (Person, самоценность, поддержка Другого, жизненная стратегия), анализ которых дал возможность охарактеризовать функции психологических ресурсов – интерпретационную, прегнативную, медиаторную, трансформационную, дискурсивную.

Ключевые слова: психологические ресурсы, самоосуществление личности, функции психологических ресурсов, «модель ikigai».

Is interpreted the role of psychological resources about overcoming stressful situations, actualization of personal potential, manifestations

of authenticity, and a quest for virtues on the basis of literature data. In theoretically is proved the feasibility of determining the functions of psychological resources regarding the dynamics of self-realization of personality. The allocation of psychological resources functions are implemented using the «model of ikigai» (the personal prosperity): borderline of aspects of self-fulfillment is defined as the reflexive personal limits; at the intersection of existential, gnoseological, phenomenological and ontological aspects of self-realization of personality established the substantial characteristics of the psychological resourceful – Person, self-worth, support Another, life strategy. The substantial analysis of the psychological characteristics of substantive of the psychological resourceful gave the opportunity to characterize the functions of psychological resources – interpretation, pregnant, mediator, transformative, discursive. Is presumed the configurations of possibility of psychological resourceful «personalization» – «personalization» and «accepting the inevitable» – «the opportunity of personal contribution». Definition of psychological resources functions is opens the perspectives for the establishment of the ways of their actualization.

Key words: psychological resources, self-fulfillment, functions of psychological resources, «model of ikigai».

Постановка проблеми. У сучасній вітчизняній та зарубіжній психології ресурсний підхід усе частіше застосовують у якості конкурентної позиції для пояснення особливостей взаємодії людини зі світом, що змінюється. Нині доцільність ресурсного підходу науково обгрунтовано у психології бізнесу, що пропонує ідею рівноваги між використанням і поповненням ресурсів [19, С.84]; у психології управління освітою, зокрема, керування педагогічним колективом з урахуванням ефективного використання наявних ресурсів вчителів [26, С.84]; у психології особистості, а саме – у розв'язанні проблеми формування професійної готовності майбутніх фахівців з урахуванням розкриття їх потенційних можливостей за певних умов [20, С.285]; у психології здоров'я, як концептуальні засади, з погляду

яких надається пояснення збереження особою здоров'я за різних життєвих обставин за рахунок уміння розподіляти власні ресурси [27, С.608].

Можна зауважити, що у ресурсному підході вдаються до характеристики динамічних аспектів взаємодії особи та життєвих обставин, підкреслюючи здатність людини оперувати власними ресурсами – використовувати, зберігати, розподіляти. Водночас до тепер у ресурсному підході не схарактеризовано функціональних особливостей ресурсів, що, на наш погляд, зумовлює проблему визначення сутнісних характеристик психологічних ресурсів та нечіткість пояснення їх значення у діалозі особи та життя. **Метою дослідження** є дефініція функцій психологічних ресурсів у структурі самоздійснення особи. **Метою статті** є представлення головних результатів

теоретичного дослідження функцій психологічних ресурсів за допомогою «моделі ikigai».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На основі даних літератури роль психологічних ресурсів можна проінтерпретувати відносно додання стресових ситуацій, здійснення вибору, актуалізації особистісного потенціалу, вияву автентичності, прагнення чеснот. Зокрема, у когнітивно-феноменологічній концепції стресу Р. Лацаруса та С. Фолкмана внутрішні та зовнішні ресурси людини мають значущість за оцінки ситуації як стресової: якщо особа чується достатньо ресурсною, ситуація оцінюється нею як виклик, що відповідає визначенню еустресу (за Н. Водопьяною [1, С.217]). У теорії «консервації ресурсів» С. Хобфолла втрата ресурсів розглядається як атрибут неминучого зниження рівня суб'єктивного благополуччя, а також зазначено, що за втрати певного ресурсу, інші ресурси можуть обмежити негативний вплив подій, що розгортаються (за Н. Водопьянова [1, С.291]). З погляду салютогенетичної моделі долаючої поведінки А. Антоновського, відчуття когерентності є головним ресурсом, стрижневою диспозицією життєвих орієнтацій. Когерентність зумовлює впевненість особи у тому, що стимули зовнішньої і внутрішньої реальності можливо означити як виклики, що є гідними ресурсних інвестицій. Відтак, когерентність визначає суб'єктивне благополуччя людини (за Н. Родіною [27, С.618]). У концепції життєстійкості С. Мадді, внутрішні ресурси тлумачать як чинники ставлення особи до змін та її здатності керувати цими змінами (за Н. Родіною [27, С.619]). На погляд Д. Леоньєва, ресурси беруть участь у мобілізації та адаптації до стресових ситуацій, зумовлюючи рівень успішності попе-

редження і додання їх несприятливих наслідків. Наявність універсальних метаресурсів надає особі чуття опори і впевненості у собі, стійку самооцінку, внутрішнє право на активність і прийняття рішень [12].

Прийняття рішення передбачає необхідність вибору, а за дослідженнями А. Фам і Д. Леонтьєва ресурси людини найбільше задіюються за здійснення «доленосного вибору» і дають особі змогу опертися на інтуїцію, досвід, смисли і цінності. Відтак, ресурси зумовлюють якість здійсненого вибору так, що внаслідок нього виникає ряд важливих особистісних набуттів [32, С.94, 98]. Саме вибір означає перехід від розв'язку нормативних задач «соціальної ситуації розвитку» до постановки й розв'язання не обов'язкових, але можливих задач «особистої ситуації розвитку» [13, С. 100]. На переконання Д. Леонтьєва, ресурси співвідносяться із особистими задачами розвитку і дають людині змогу сприймати ці задачі як виклик, а не як проблему. Відповідь на виклик особистість дає усією своєю сутністю, у режимі екзистенціального функціонування. Тому науковець підносить значущість ресурсів на рівень «третього фактору» у розвитку особистості. Ймовірно, що саме опора на внутрішні ресурси може зумовлювати посттравматичне особистісне зростання як результат прийнятого виклику і готовності до внутрішньої роботи [13, С.98, 101].

Готовність здійснювати вибір пов'язують з становленням особистісного потенціалу. Зокрема, «вибір на користь майбутнього», зумовлений готовністю людини знайти новий спосіб дій у зв'язку з отриманим нею досвідом. Водночас у особи у зв'язку з невизначеністю виникає чуття тривоги, яке вона може здолати за високої життєстійкості. На погляд науковців, життєстійкість

повною мірою розкриває поняття особистісного потенціалу [22, С.24, 25]. Особистісний потенціал визначають як міру наявних особистісних ресурсів для успішного продовження життя, а також показник того, на скільки психологічне благополуччя особи залежить від неї самої, а не від сприятливого збігу обставин. Д. Леонтьєв вважає, що компонентами особистісного потенціалу є потенціал самовизначення, що містить ресурси, які дають змогу успішно ставити цілі, ґрунтуючись на власному виборі; потенціал реалізації, що містить ресурси, які уможливають доведення поставної цілі до успішного здійснення; потенціал збереження, що містить ресурси, які забезпечують збереження стійкості та цільності особистості за долання складних життєвих обставин [11]. На погляд М. Рагуліної, роль ресурсів, що здійснюють життєстійкість особи, є значущішою, а саме: психологічні ресурси, за наявності між ними функціональних зв'язків мадіаційного типу реорганізування смислових утворень, забезпечують розвиток автентичності особи. Автентичність розглядається як якість людини «яка ускладнюється» та відтворює складний образ світу; спосіб життя та внутрішнє джерело трансценденції особистості. Науковицею наведено переконливі аргументи на користь того, що у будь-якої людини є усі ресурси і можливості набутти автентичності [25, С.207, 212]. На погляд Р. Кумішевої, стійкість особи можлива за наявності рівноваги у взаємодії внутрішнього світу людини і зовнішнього. Ця рівновага регулюється внутрішніми ресурсами особи, які дослідниця тлумачить як потенціал досвіду і одночасно створювач нових знань і умінь. Науковицею схарактеризовані такі функціональні ознаки внутрішніх ресурсів людини: інваріантна (моральне ядро, що становить

поведінкову модель), орієнтацій на (образ власного внутрішнього світу та образ і стосунки із зовнішнім світом), динамічна (поведінкові моделі, що зорієнтовані на перебудову власного внутрішнього світу та/або зовнішніх обставин), інструментальна (досвід діяльності, ресурси самоорганізації, самодетермінації і зовнішньої регуляції) [10, С.40, 43]. На погляд Е. Фрома, головними психологічними ресурсами, що допомагають зберігати душевну рівновагу за складних життєвих обставин, є надія, раціональна віра, мужність. Головним призначенням цих ресурсів є чинити опір відчаю та підтримувати переконаність в існуванні безлічі можливостей (за Н. Водопьянова [1, С.295]). На переконання М. Селігмана особистісні ресурси виконують не лише буферну функцію, знижуючи ризики порушень адаптації, а є виявом гідності людини та дають змогу втілити головні чесноти [30, С.189].

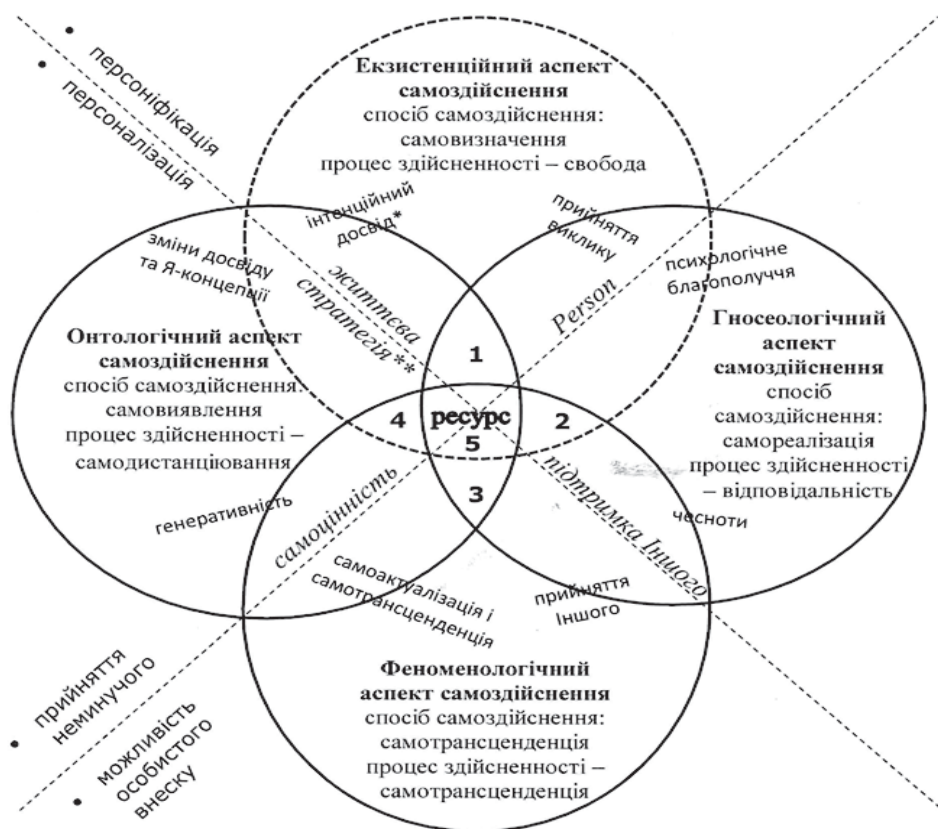
Можемо резюмувати, що функціями психологічних ресурсів найчастіше вказують такі: 1) оцінка ситуації як стресової та зменшення негативних наслідків стресу, ставлення до труднощів як до виклику, опір відчаю, 2) опосередковування самовизначення, успішного реалізації цілі, збереження цільності особистості, 3) регулювання рівноваги внутрішнього і зовнішнього світів, 4) компенсація одних ресурсів іншими. Вважаємо, що виокремлені функції потребують систематизування. Водночас реалізація цієї цілі потребує розв'язання проблеми сумірності ролі ресурсів. Тому, на наш погляд, доцільно проаналізувати функції ресурсів в психологічній структурі, що може охопити як рівень стресостійкості людини, так і височінь її особистісного потенціалу.

Основний матеріал та результати дослідження. Припускаємо, що

метарівнем аналізу функцій психологічних ресурсів можна вбачати самоздійснення особи. Науковці характеризуючи роль ресурсів оперують поняттями можливостей, внутрішнього і зовнішнього світів [13], [25], а переведення можливостей людини у дійсність розкривають саме як самоздійснення [6]. У самоздійсненні виокремлюють внутрішню і зовнішню форми [6], а співвідношення внутрішнього і зовнішнього Я особи розглядають у конфігураціях персоналізації та персоніфікації [21, С.70,72,79]. С Панченко обґрунтовано головні способи самоздійснення – самовираження, самореалізація, самотрансценденція [23, С.615]. Умовою самоздійснення Е. Селезнева вважає самовизначення (за І. Логіною [14, С.187]), а Т. Казакова – свободу [4, С.615]. І. Логіною зауважено, що самоздійснення особи доцільно характеризувати як неперервний процес руху людини до самої себе, концепцію образу життя, зумовлену певними можливостями людини [14, С.397], а повнота самоздійснення особи зумовлена її здатністю ставити цілі, що найточніше виявляють її суть [23, С.617]. Ефектом успішного самоздійснення можна вбачати «особистісний внесок», який А. Петровський тлумачить як діяння людини (за О. Лукашевичем [16, С.116]), а О. Бондаренко розкриває внески у взаємини як вклад особою у стосунки власних компетенцій, допомоги, матеріальних благ, зв'язків, особистого часу і уваги (за Т. Королук [7, С.60]). Вважаємо, що релевантним поняттям до ефективного самоздійснення є «процвітання», яке Л. Смольська та Д. Данн означають, як «життя на оптимальному рівні функціонування, що призводить до добробуту, особистісного росту і стійкості» [31, С.80]. За самоздійснення головною життєвою задачею постає здатність лю-

дини прийняти виклик долі, відповідь на який зумовлює інтенційність особистості [14, С.186-187]. Р. Мей характеризує інтенційність як структуру, у якій особа осмислює власний минулий досвід та уявляє майбутнє; поза інтенційність вибір стає неможливим (за Ф. Фрейдджер [34, С.851]). Поєднання погляду Р. Мей на життя людини як на модель потенційних можливостей (за О. Грінвою [2, С.55]) та концепту «процвітання», на наш погляд, унаочнено у «моделі *ikigai*». Феномен *ікігаю* (*ikigai*) став відомим завдяки публікаціям Дена Бюттнера за підтримки National Geographic про насичене і цікаве життя, яким його сприймають жителі японського о. Окінава. *Ikigai* у західноєвропейському тлумаченні означає розквіт; те, заради чого зранку хочеться прокинутися. Головними аспектами *ikigai* є те, що людина любить робити; те, що вона вміє робити; те, за що їй платять; те, що необхідно іншим. На перетині цих аспектів виникають компоненти *ikigai* – пристрасть, місія, кар'єра, покликання, які, ймовірно, зумовлюють інтенцію людини [35]. У нашому теоретичному дослідженні функцій психологічних ресурсів у динаміці самоздійснення особи ми застосували структуру «моделі *ikigai*» для унаочнення призначення ресурсів (рис. 1).

Незважаючи на те, що самоздійснення класично вивчають в онтологічному аспекті [3, С. 84], теза про надання особою відповіді на життєвий виклик усією суттю [13, С.101] надала нам підстав змодельовати самоздійснення у головних аспектах вивчення буття людини: онтологічному, феноменологічному, гносеологічному, а також екзистенційному. Границі, що окреслюють аспекти самоздійснення, ми визначили як рефлексивні границі можливостей. Згідно з типологією границь можливостей Е. Кузьміної [9, С.210-211], реф-



*предиктори психологічної ресурсності; **субстанційні властивості психологічної ресурсності;
1–5 – функції психологічних ресурсів у динаміці самоздійснення:
1 – інтерпретаційна, 2 – контрфорсивна, 3 – медіаторна, 4 – трансформувальна, 5 – дискурсивна

Рис.1. Ресурсний фокус композиції самоздійснення особи

лексивні границі можливостей можна визначити як суб'єктивні, потенційні границі-каталізатори, що спонукають людину до подолання перешкод. Границі онтологічного, феноменологічного, гносеологічного аспектів є для особи суб'єктивно виразними, а границі екзистенційного аспекту – флуктуаційними, оскільки екзистенція особи пов'язана із вчинком [17, С.233].

На наш погляд, онтологічний аспект самоздійснення розкриває операціональний компонент «процвітання», який можна схарактеризувати за до-

помогою даних психології розвитку. Вважаємо, що з погляду розвитку особистості, зміни досвіду та Я-концепції [24, С.95], а також генеративність [34, С.234] є головними шляхами вияву готовності особи до ефективної відповіді на життєві виклики, а відтак – онтологічними предикторами психологічних ресурсів. Способом самоздійснення у цьому аспекті ми припустили самовиявлення, а процесом здійсненності – самодистанціювання як одну з головних базових антропологічних здатностей разом із самотрансценденцією,

свободою, відповідальністю [8].

Феноменологічний аспект самоздійснення визначає аксіологічний компонент «процвітання», який дає змогу розкрити гуманістична психологія А. Маслоу та К. Роджерса. Зокрема, концепти самоактуаїзації і самотрансценденції [34, С.493-508] та прийняття Іншого [34, С.459], на наш погляд найбільшою мірою визначають цінності особи, яка актуалізує власні можливості, тому вони є феноменологічними предикторами психологічних ресурсів. Способом самоздійснення і процесом здійсненності у цьому аспекті ми припустили самотрансценденцію.

Гносеологічний аспект самоздійснення визначає змістовий компонент «процвітання», який можна визначити у позитивній психології в ареалі ідей М. Селігмана [30] та К. Ріфф (за С. Карскановою [5, С.1]). Чуття психологічного благополуччя і чесноти вважаємо гносеологічними предикторами психологічних ресурсів. Способом самоздійснення у цьому аспекті ми припустили самореалізацію, а процесом здійсненності – відповідальність.

Екзистенційний аспект самоздійснення характеризує інтенційний план «процвітання», який повною мірою тлумачить екзистенційна психологія у персоналіях Р. Мея (за Р. Фейджер [34], А. Ленге [17], Д. Леонтьєва [13]). Концепти інтенційного досвіду і прийняття виклику ми допустили екзистенційними предикторами психологічних ресурсів. Способом самоздійснення у цьому аспекті ми припустили самовизначення, а процесом здійсненності – свободу.

Вважаємо, що дію предикторів психологічних ресурсів, що активуються на перетині площин головних аспектів самоздійснення, можна інтерпретувати як ентелехію ресурсів. Розгортання особи в аспектах буття вже містить ідею

її ресурсності, існування у повноті і завершеності, здатності переходити від потенційності до самовиявлення [15], [40]. Саме тому науковці стверджують, що кожна людина має достатньо ресурсів для прийняття виклику та набуття автентичності [13, С.98], [25, С. 212].

Припускаємо, що ресурс, утворений за положенням ентелехії, є на рівні нерозкритих можливостей людини, але розкриваючись ці потенції згодом (ймовірно у період середньої зрілості) зумовлюють формування певних особистісних властивостей, що дають змогу визначати особливості психологічних ресурсів, і є їх субстанційними характеристиками. На основі наших попередніх емпіричних досліджень можемо стверджувати, що субстанційними характеристиками психологічних ресурсів є життєва стратегія [38], самоцінність [39], Person [37], підтримка Іншого [36]. Своєю чергою, вказані субстанційні характеристики зумовлюють особливості розвитку особистості, як «третій фактор», що його окреслено Д. Леоньєвим [13, С.98, 101]. Важливо, що дія ресурсів як «третього фактора розвитку» характеризується свідомим оперуванням людиною власними ресурсами, тому субстанційні характеристики ресурсів з часу здійснення особою екзистенційного вибору можна вважати субстанційними характеристиками психологічної ресурсності.

Вважаємо, що траєкторію розвитку особи, що її зумовлюють субстанційні характеристики ресурсів, доцільно окреслити у площинах «персоналізація – персоніфікація», оскільки саме ці аспекти розкривають співвідношення внутрішнього і зовнішнього Я особи [21, С.70,72,79]; а також – у площині «прийняття неминучого – можливість особистого внеску», адже згідно з В. Франклом [33, С.17], людина реалі-

зує себе настільки, наскільки реалізує сенс через те, що через те, що вона дає життю і бере від нього, а також виробляє позицію щодо життєвих подій, які неможливо змінити [33, С.24]. Допускаємо, що «персоналізація – персоналіфікація» і «прийняття неминучого – можливість особистого внеску» є конфігураціями евентуальності психологічних ресурсів, тобто формами введення можливостей у дійсність.

Виокремлення субстанційних характеристик психологічних ресурсів та конфігурацій евентуальності дало нам змогу охарактеризувати такі функції ресурсів – інтерпретаційну, прегнативну, медіаторну, трансформувальну, дискурсивну. *Інтерпретаційна* роль ресурсів полягає у забезпеченні конструктивної реінтерпретації особою власного життєвого та екзистенційного досвіду, результатом продуктивної інтерпретації стає авторська позиція особи щодо власного особистісного досвіду [28, С.24]. Прегнативне значення ресурсів розкривається у запобіганні незавершеності роботи над життєвими задачами, що може створювати у людини відчуття незадоволеності життям. Натомість відчуття результативності власних дій дає змогу приймати нові виклики, підвищує чуття самоефективності та когерентності. *Медіаторне* призначення ресурсів здійснюється за розв'язання контроверзів внутрішнього і зовнішнього Я людини, її гармонійного вияву Person і Я-концепції. Опосередкування прагнення затребуваності і відчуття значущості є важливим для постановки нових життєвих цілей. *Трансформувальна* роль ресурсів полягає у переведенні «енергії болю, страждання, конфлікту у позитивні зміни особистості», у нові можливості [18, С.16], так, щоб унеможливити появу стагнуючого досвіду [28, С.4], адже конструктивність реінтерпрета-

ції зумовлюватиме ставлення людини до себе та інших. *Дискурсивна* місія ресурсів реалізується не лише у єднанні аспектів самоздійснення особи, а й у ставленні людини до істини. важливо, що людина зайняла авторську позицію щодо власного особистісного досвіду. Авторська життєва позиція особистості, що виявляється у прагненні людини розкривати власний творчий потенціал та турбуватися про інших, надає особі відчуття повноти життя та необхідності іншим [29, С.397, 402], особистісної здійсненності, реалізованості. Причому рівень здійсненності зумовлений як відчуттям особи власної затребуваності іншими [29, С.396], так і відчуттям людиною здатності бути якомога більшою мірою самою собою, реалізовувати власну сутність [21, С.71], [29, С.402]. Відтак, функції психологічних ресурсів полягають у забезпеченні реалізації завдань саморозвитку та здійснюються через головні процеси здійсненності. Знання функцій та конфігурацій евентуальності психологічних ресурсів дає змогу спрогнозувати ефективність самоздійснення, а також передбачити труднощі самоздійснення особи і, за необхідності, надати їй психологічну підтримку.

Висновки та перспективи дослідження. Теоретично обґрунтовано доцільність визначення функцій психологічних ресурсів відносно динаміки самоздійснення особистості. Виокремлення функцій ресурсів реалізовано за допомогою «моделі ikigai». Головними функціями психологічних ресурсів визначено такі: інтерпретаційна, прегнативна, медіаторна, трансформувальна, дискурсивна. Функції психологічних ресурсів полягають у забезпеченні реалізації завдань саморозвитку. Дефініція ролі психологічних ресурсів відкриває перспективи для встановлення способів їх актуалізування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336с.
2. Гріньова О.М. Особистісне самопроектування: сучасний психологічний дискурс / О. Гріньова // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Вип. 51. – С. 54-60 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psycho/article/view/2891>>.
3. Гуляс І. А. Детермінанти самоздійснення особистості / І. Гуляс // Психологічні перспективи. – 2011. – Вип. 17. – С.83-92.
4. Казакова Т. В. Свобода как условие эффективного самоосуществления человека / Т. Казакова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2008. – №1. – С. 394-398. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://cyberleninka.ru/article/n/>>.
5. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації / С. Карсканова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №1. – С.1-10.
6. Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / О. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – №9. – С.1-5.
7. Королюк Т. И. Проблема использования отечественных психотехник в консультативной и психотерапевтической работе / Т. Королюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – №2. – С.57-63.
8. Кривцова С. В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер / С. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. Бюллетень – 2009. – №1. – Москва. – С.141-170 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.laengle.info/downloads/ESK%20Krivtsova2009.pdf>>.
9. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика / Е. Кузьмина. – СПб.: Питер, 2007. – 336с.
10. Кумышева Р. М. Внутренние ресурсы человека в его взаимодействии с внешним миром // Психология человека в современном мире. Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений / Отв. ред. А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 37-45.
11. Леонтьев Д. А Проект Ф-98 «Разработка показателей и анализ факторов развития личностного потенциала и психологического благополучия учащихся в системе общего образования» / Д. Леонтьев. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <www.miacsi.ru/biblio/P-F-98.ppt>.
12. Леонтьев Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов / Д. Леонтьев // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции. – 2010. – Том 2. – С. 40-42. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <www.mgppri.ru/IPPO/Publikacii_sotrydnikov.../LeontievDA.doc>.
13. Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях / Д. Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 97-106 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <psypjournals.ru/files/71895/kip_3_leontev.pdf>.

14. Логинова И. О. Жизненное самоосуществление человека как проявление самоорганизации психологической системы / Ирина Олеговна Логинова. – 2010. – №336. – С.169-173 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://cyberleninka.ru/article/n/y>>.
15. Лосев А. Ф. История античной эстетики. – Т.IV. – М.: Искусство, 1975 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://psylib.org.ua/books/lose004.html>>.
16. Лукашевич О. М. Самоздійснення дорослої людини: проблеми і перспективи психологічного консультування / О. Лукашевич // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 10. – 2012. – С.112-119. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe>.
17. Лэнглэ А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций [пер. с нем.] / А. Лэнглэ. – М.: Генезис, 2009. – 235с.
18. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф.Майленова. – М.: «КСП+», 2002. – 416с.
19. Микитюк С. О. Витоки наукових основ ресурсного підходу / С. Микитюк// Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – №2. – С. 83-88.
20. Микитюк С. О. Ресурсний підхід у становленні особистості студента / М. Микитюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 33 (86). – С. 283-288.
21. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека : Парадигмы, проекции, практики / А. Орлов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272с.
22. Орлова А. М. Психологические подходы к изучению влияния жизнестойкости на совершение личностного выбора / А. Орлова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – №35-1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://cyberleninka.ru/article/n>>.
23. Панченко С. М. Порівняльна характеристика способів самоздійснення дорослих / С. Панченко // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць К_ПНУ імені Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – 2012. – Вип. 18. – С. 614-624.
24. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А. Реана. – М: АСТ; СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 384с.
25. Рагулина М. В. Ценностно-смысловое содержание понятия «аутентичность» как системного качества личности / М. Рагулина // Педагогика и психология». – 2006. – С. 206-212. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <sun.tsu.ru/mtninfo/000063105/.../296_206.pdf>.
26. Рогова Т. В. Ресурсний підхід в управлінні педагогічним колективом школи / Т. Рогова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу <<http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/file/2009/Statti2034/2.html>>.
27. Родіна Н. В. Особистісні характеристики як ресурси долаючої поведінки. Огляд деяких сучасних теорій копінгу / Н. Родіна // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць К_ПНУ імені Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 7. – С.608-623.

28. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 276с.
29. Сапогова Е. Е. Психология развития человека [учеб. пос.] / Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460с.
30. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман [пер. с англ.]. – М.: Изд-во «София», 2006. – 368с.
31. Смольська Л. М. Позитивна психологія: філософські джерела про природу та можливості педагогічних впливів на неї / Л. Смольська // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – №3. – С.78-80.
32. Фам А. Х. Субъективное конструирование выбора в ситуациях разного уровня значимости (окончание) / А. Фам, Д. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2013. – № 2. – С.93-120.
33. Франкл В. Воля к смыслу / В. Франкл [пер. с англ.]. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368с.
34. Фрейджер Ф. Личность: теории, эксперименты, упражнения [пер. с англ.] / Ф. Фрейджер, Д. Фэйдимен. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864с.
35. Что такое икигай [Електронний ресурс]. – Назва з вікна сайту. Режим доступу : <<http://www.lifetools.ru/psy/motivation/what-is-ikigai.php>>.
36. Штепа О. С. Особливості ставлення психологічно ресурсних осіб до інших / О. Штепа // «Наука і освіта»: Науково-практичний журнал південного наукового центру НАПН України. Психологія. – №9/СХХVI, листопад-грудень, 2014. – С.194-200.
37. Штепа О. С. Психологічні ресурси як медіатор внутрішнього та зовнішнього Я людини / О. Штепа // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип.31. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С.559-568.
38. Штепа О. С. Характеристика аспектів і типів ресурсної спрямованості особистості / О. Штепа // Гуманіт. вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. педагог. ун-т імені Григорія Сковороди». – Додаток 4 до Вип. 31, Том І (9): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2014. – С.309-316.
39. Штепа О. С. Характеристика впливу базових переконань на становлення психологічної ресурсності особистості / О. Штепа // Гуманіт. вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. педагог. ун-т імені Григорія Сковороди». – Додаток 4 до Вип. 31, Том ІІІ (11): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2014. – С.267-273.
40. Энтелехия // Новая философская энциклопедия. [Електронний ресурс]. – Назва з вікна сайту. Режим доступу : <<http://iph.ras.ru/elib/3549.html>>.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Vodop'janova N. E. *Psihodiagnostika stressa* / N. Vodop'janova. – SPb.: Piter, 2009. – 336s.
2. Hrin'ova O.M. *Osobystisne samoproektuvannya: suchasnyy psykholohichnyy dyskurs* / O. Hrin'ova // *Visnyk KhNPU imeni H.S. Skovorody. Psykholohiya*. – Vyp. 51. – S. 54-60 [Elekronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <<http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psycho/article/view/2891>>.
3. Hulyas I. A. *Determinanty samozdiysnennya osobystosti* / I. Hulyas // *Psykholohichni perspektivy*. – 2011. – Vyp. 17. – S.83-92. Казакова Т. В. Свобода как условие эффективного самоосуществления человека / Т.
4. Kazakova // *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primenenija*. – 2008. – #1. – S. 394-398. [Elekronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <<http://cyberleninka.ru/article/n/>>.
5. Karskanova S. V. *Orituvail'nik «Shkali psikhologichnogo blagopoluchchja» K. Riff: proces ta rezul'tati adaptacii* / S. Karskanova // *Praktichna psikhologija ta social'na robota*. – 2011. – #1. – S.1-10.
6. Kokun O. M. *Zhyttyeve ta profesijne samozdiysnennya yak predmet doslidzhennya suchasnoyi psykholohiyi* / O. Kokun // *Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota*. – 2013. – #9. – S.1-5.
7. Koroljuk T. I. *Problema ispol'zovanija otechestvennyh psihoteknik v konsul'tativnoj i psihoterapevticheskoj rabote* / T. Koroljuk *Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota*. – 2013. – #2. – S.57-63.
8. Krivcova S. V. *Shkala jezkistencii (Existenzskala) A. Ljengle i K. Orgler* / S. Krivcova, A. Ljengle, K. Orgler // *Jekzistencial'nyj analiz. Bjulleten'* – 2009. – #1. – Moskva. – S.141-170 [Elekronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <<http://www.langle.info/downloads/ESK%20Krivtsova2009.pdf>>.
9. Kuz'mina E. I. *Psikhologija svobody: teorija i praktika* / E. Kuz'mina. – SPb.: Piter, 2007. – 336s.
10. Kumysheva R. M. *Vnutrennie resursy cheloveka v ego vzaimodejstvii s vneshnim mirom* // *Psikhologija cheloveka v sovremennom mire. Tom 5. Lichnost' i gruppy v uslovijah social'nyh izmenenij* / Otv. red. A. L. Zhuravlev. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2009. – S. 37-45.
11. Leont'ev D. A. *Proekt F-98 «Razrabotka pokazatelej i analiz faktorov razvitiya lichnostnogo potenciala i psikhologicheskogo blagopoluchija uchashhihsja v sisteme obshhego obrazovanija»* / D. Leont'ev. [Elekronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <www.macsi.ru/biblio/P-F-98.ppt>.
12. Leont'ev D. A. *Psikhologicheskie resursy preodolenija stressovyh situacij: k utocnieniu bazovyh konstruktov* / D. Leont'ev // *Psikhologija stressa i sovladajushhego povedenija v sovremennom rossijskom obshhestve. Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. – 2010. – Tom 2. – S. 40-42. [Elekronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <www.mgppu.ru/IPHO/Pyblikacii_sotrydnikov.../LeontievDA.doc>.
13. Leont'ev D. A. *Razvitie lichnosti v norme i v zatrudnennyh uslovijah* / D. Leont'ev // *Kul'turno-istoricheskaja psikhologija*. – 2014. – T. 10. – # 3. – S. 97-106 [Elekronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <psyjournals.ru/files/71895/kip_3_leontev.pdf>.

14. Loginova I. O. Zhiznennoe samoosushhestvenenie cheloveka kak projavlenie samoorganizatsii psichologicheskoy sistemy / Irina Olegovna Loginova. – 2010. – #336. – S.169-173 [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <<http://cyberleninka.ru/article/n/y>>.
15. Losev A. F. Istorija antichnoj jestetiki. – T.IV. – M.: Iskustvo, 1975 [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <<http://psylib.org.ua/books/lose004.html>>.
16. Lukashevych O. M. Samozdiysnennyya dorosloyi lyudyny: problemy i perspektivy psichologichnoho konsul'tuvannya / O. Lukashevych // Mizhnarodnyy naukovyy forum: sotsiologiya, psichologiya, pedahohika, menedzhment. – Vyp. 10. – 2012. – S.112-119. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64.exe>.
17. Ljenglje A. Chto dvizhet chelovekom? Jekzistencial'no-analiticheskaja teorija jemocij [per. s nem.] / A. Ljenglje. – M.: Genezis, 2009. – 235s.
18. Majlenova F. Vybory i otvetstvennost' v psichologicheskom konsul'tirovanii / F.Majlenova. – M.: «KSP+», 2002. – 416s.
19. Mykytyuk S. O. Vytoky naukovykh osnov resursnoho pidkhodu / S. Mykytyuk // Pedahohika, psichologiya ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu. – 2010. – #2. – S. 83-88.
20. Mykytyuk S. O. Resursnyy pidkhid u stanovlenni osobystosti studenta / M. Mykytyuk // Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiiy i zahal'noosvitniy shkolkakh. – 2013. – Vyp. 33 (86). – S. 283-288.
21. Orlov A. B. Psichologija lichnosti i sushhnosti cheloveka : Paradigmy, proekcii, praktiki / A. Orlov. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. – 272s.
22. Orlova A. M. Psichologicheskie podhody k izucheniju vlijaniya zhiznjestojnosti na sovershenie lichnostnogo vybora / A. Orlova // Psichologija i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primenenija. – 2014. – #35-1. [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://cyberleninka.ru/article/n/>.
23. Panchenko S. M. Porivnyal'na kharakterystyka sposobiv samozdiysnennyya doroslykh / S. Panchenko // Problemy suchasnoyi psichologiji : Zb. nauk. prats' K_PNU imeni Ivana Ohijenka, In-tu psichologiji im. H.S.Kostyuka NAPN Ukrayiny. – 2012. – Vyp. 18. – S. 614-624.
24. Psichologija razvitija lichnosti. Srednij vozrast, starenie, smert' / pod red. A. Reana. – M: AST; SPb.: prajm-EVROZNAK, 2007. – 384s.
25. Ragulina M. V. Cennostno-smyslovoe sodержanie ponjatija «autentichnost'» kak sistemnogo kachestva lichnosti / M. Ragulina // Pedagogika i psichologija». – 2006. – S. 206-212. [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <sun.tsu.ru/mminfo/000063105/.../296_206.pdf>.
26. Rohova T. V. Resursnyy pidkhid v upravlinni pedahohichnym kolektyvom shkoly / T. Rohova. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu <<http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/file/2009/Statti2034/2.html>>.
27. Rodina N. V. Osobystisni kharakterystiky yak resursy dolayuchoyi povedinky. Ohlyad deyakykh suchasnykh teorii kopinhu / N. Rodina // Problemy suchasnoyi psichologiji : Zb. nauk. prats' K_PNU imeni Ivana Ohijenka, In-tu psichologiji im. H.S.Kostyuka APN Ukrayiny. – 2010. – Vyp. 7. – S.608-623.
28. Rozuminnyy ta interpretatsiya zhyttyevoho dosvidu yak chynnyy rozvytku osobystosti: monohrafiya / za red. N. V. Chepelyevoyi. – Kirovohrad: Imeks-LTD, 2013. – 276s.

29. Sapogova E. E. *Psihologija razvitija cheloveka* [ucheb. pos.] / E. Sapogova. – M.: Asrekt Press, 2001. – 460s.
30. Seligman Martin Je. P. *Novaja pozitivnaja psihologija: Nauchnyj vzgljad na schast'e i smysl zhizni* / M. Seligman [per. s angl.]. – M.: Izd-vo «Sofija», 2006. – 368s.
31. Smol's'ka L. M. *Pozytyvna psykholohiya: filosof's'ki dzherela pro pryrodu ta mozhlyvosti pedahohichnykh vplyviv na neyi* / L. Smol's'ka // *Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota*. – 2014. – #3. – S.78-80.
32. Fam A. H. *Sub'ektivnoe konstruirovanie vybora v situacijah raznogo urovnja znachimosti (okonchanie)* / A. Fam, D. Leont'ev // *Vestn. Mosk. un-ta*. – Ser. 14. *Psihologija*. – 2013. – # 2. – S.93-120.
33. Frankl V. *Volja k smyslu* / V. Frankl [per. s angl.]. – M.: Aprel'-Press, Izd-vo JeKSMO-Press, 2000. – 368s.
34. Frejdzher F. *Lichnost': teorii, jeksperimenty, uprazhnenija* [per. s angl.] / F. Frejdzher, D. Fjejdimen. – SPb.: prajm-EVROZNAK, 2001. – 864s.
35. *Chto takoe ikigaj* [Elekronnij resurs]. – Nazva z vikna sajtu. Rezhim dostupu : <<http://www.lifetools.ru/psy/motivation/what-is-ikigai.php>>.
36. Shtepa O. S. *Osoblyvosti stavlennya psykholohichno resursnykh osib do inshykh* / O. Shtepa // «*Nauka i osvita*»: Naukovo-praktychnyy zhurnal pivdennoho naukovoho tsentru NAPN Ukrainy. *Psykhologiya*. – #9/CXXVI, lystopad-hruden', 2014. – C.194-200.
37. Shtepa O. S. *Psykhologichni resursy yak mediator vnutrishn'oho ta zovnishn'oho Ya lyudyny* / O. Shtepa // *Problemy suchasnoyi psykholohiyi* : Zb. nauk. prats' Kam''yanets'-Podil's'koho nats. un-tu imeni Ivana Ohiyenka, In-tu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrainy / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoyi. – Vyp.31. – Kam''yanets'-Podil's'kyy : Aksioma, 2016. – S.559-568.
38. Shtepa O. S. *Kharakterystyka aspektiv i typiv resursnoyi spryamovanosti osobystosti* / O. Shtepa // *Humanit. visnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzh. pedah. un-t imeni Hryhoriya Skovorody»*. – Dodatok 4 do Vyp. 31, Tom I (9): *Tematychnyy vypusk «Mizhnarodni Chelpanivs'ki psykhologo-pedahohichni chytannya»*. – K.: Hnozys, 2014. – S.309-316.
39. Shtepa O. S. *Kharakterystyka vplyvu bazovykh perekonan' na stanovlennya psykholohichnoyi resursnosti osobystosti* / O. Shtepa // *Humanit. visnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzh. pedah. un-t imeni Hryhoriya Skovorody»*. – Dodatok 4 do Vyp. 31, Tom III (11): *Tematychnyy vypusk «Mizhnarodni Chelpanivs'ki psykhologo-pedahohichni chytannya»*. – K.: Hnozys, 2014. – S.267-273.
40. *Jentelehija* // *Novaja filosofskaja jenciklopedija*. [Elekronnij resurs]. – Nazva z vikna sajtu. Rezhim dostupu : <<http://iph.ras.ru/elib/3549.html>>.

ЯЦЕНКО Т.С.,

доктор психологічних наук,
професор, академік НАПН
України, завідувач кафедри
глибинної корекції і психолого-
соціальної реабілітації,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

ПОЛЯНИЧКО О.М.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра фізичного
виховання, Київський університет
імені Бориса Грінченка, м. Київ,
Україна,

ПЕДЧЕНКО О.В.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра глибинної
корекції і психолого-соціальної
реабілітації, Черкаський
національний університет імені
Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

ПСИХОДИНАМІЧНА ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА

У запропонованій статті ставиться питання про необхідність формування професіоналізму майбутнього психолога на засадах адекватного розуміння сутності психічного; здійснено порівняння академічного та психодинамічного підходів до проблем вузівської підготовки психолога; здійснено аналіз провідних течій психології, дотичних до психодинамічного підходу.

Ключові слова: активне соціально-психологічне пізнання (АСПП); глибинна корекція; глибинне пізнання; методологія; психодинамічний підхід.

УДК 159.92:316.6

©ЯЦЕНКО Т.С., ПОЛЯНИЧКО О.М., ПЕДЧЕНКО О.В., 2016

В статье ставится вопрос о методологии формирования профессионализма будущего психолога на основании адекватного понимания целостности психического; осуществлено сравнение академического и психодинамического подходов к проблеме вузовской подготовки психолога; анализ ведущих течений психологии, имеющих отношение к психодинамическому подходу.

Ключевые слова: активное социально-психологическое познание (АСПП); глубинная коррекция; глубинное познание; методология; психодинамический подход.

In the article an issue is raised on methodology of forming competency in a future psychologist on the basis of adequate understanding of wholeness of the psychic; comparison of academic and psychodynamic approaches to the problem of academic training of a psychologist is done as well as analysis of the leading sects in psychology relevant to psychodynamic approach. There were introduced main positions of psychodynamic theory, which are accordant with orthodox psychoanalysis in the same way as the principles of psyche in its integrity. Content of the given article stresses the importance of taking into account interconnections between the spheres of the conscious and the unconscious in their integrity and functional asymmetry in deep psychocorrection of the future psychologists.

Key words: active social-psychological perception (ASPP); probabilistic forecasting; deep correction; deep perception; methodology; psychodynamic approach.

Вступ. Шлях формування професіоналізму майбутнього психолога не може залишатися поза методологією, яка передбачає не лише оволодіння майбутнім практичним психологом теоретичними знаннями, але й практикою діагностико-корекційного процесу в групах активного соціально-психологічного пізнання (АСПП).

Відомо, що теорія: це комплекс поглядів, ідей, спрямованих на тлумачення певних явищ; вища форма організації наукових знань, що сприяють цілісному уявленню про певну область дійсності в її всебічних взаємозв'язках. Методологія – це система принципів і способів організації і побудови тео-

ретичної і практичної діяльності, як і учіння про цю систему. Методологія спирається на систему апробованих правил і нормативів пізнання (і відповідних їм дій), які максимально співвідносяться з властивостями і законами реальної дійсності.

Психодинамічна парадигма центрує увагу на спільному просуванні до істини в активній взаємодії психолога з респондентом (учасником процесу глибинного пізнання психіки). В контексті пізнання психіки в її цілісності (свідоме/несвідоме) набуває значущості етична доцільність пізнання. Мета визначається лише в загальному, подібно орієнтує психодинамічного процесу, що уточнюється в динамі-

ці смислової доцільності активності суб'єкта, рух якої набуває узгодженості з об'єктивною логікою пізнання.

Саме такі позиції лежать в основі психодинамічного підходу до підготовки психолога, що долає спрощений механістичний погляд на розуміння предмета психології. Психодинамічна теорія (завдяки багаторічним позитивним результатам діагностико-корекційної практики) засвідчила, що психіка цілісна за наявності функціональних відмінностей та автономії сфер свідомого та несвідомого. Психодинамічний підхід спирається на: голографічну будову несвідомого (завдяки чому «психіка знає все» і одночасно – «не знає, що вона знає»); мимовільну активність суб'єкта (за якої окремі елементи психічного втілюють сутність цілого), процесуальну діагностику, що є основою глибинного пізнання.

Емпіричний матеріал переконує в існуванні внутрішньо-функціонального упорядкування психічного, що має дотичність до інформаційних еквівалентів, які об'єднують обидві сфери психіки. Стаття констатує *безперервність інформаційного обміну між підсистемами (свідоме/несвідоме)*, що включає **переведення ідеальної (духовної) реальності в матеріалізовану, не лише у фізіологічну («мозкову»), але і в зовнішньо-опредметнену, візуалізовану, що відкриває психологу перспективи глибинного пізнання за законами свідомого**. Саме тому процес глибинного пізнання в групах АСПП незмінно опосередковується створеннями його учасниками само презентантами (ліпка, малюнок, моделі із каменів та ін.).

Глибинний психолог виходить з позиції єдності свідомого і несвідомого, що орієнтує на горизонт їх дотичності, а не лінію їх роздільності. Уся процедура активного соціально-психологічного пізнання спря-

мована на об'єктивування та відновлення порушених взаємозв'язків (інформаційного обміну) між підструктурами психіки, що знаходить вияв в суб'єктивізмі (викривленнях) відображувальної активності індивіда та призводить до соціальних невдач, дезадаптації під натиском незаперечності об'єктивної реальності. **Суб'єктивізм психічного відображення** обумовлений **об'єктивною** (хоча й ідеальною) реальністю законів функціонування несвідомого (тобто – іншої сфери), що проявляється в інваріантності характеристик психіки, породжуваних системою захистів. Останнє зумовлює ефект можливої **передбачуваності** поведінки зовнішнім спостерігачем (психологом).

Гуманістичні принципи організації процесу активного соціально-психологічного пізнання сприяють нівелюванню ситуативних (периферійних) форм психологічних захистів, що відкриває перспективу наближення до пізнання базальних форм захисту, які спираються на імпліковані глибинні цінності. За умов глибинного самопізнання майбутній фахівець знайомиться з діагностико-корекційним процесом при «імовірнісному прогнозуванні», зорієнтованому на пізнання логічної впорядкованості поведінкового матеріалу. Останнє сприяє виявленню в процесі АСПП неспівпадіння енергетичного спрямування «логіки свідомого» і «логіки несвідомого» («іншої логіки»).

Для майбутнього психолога важливим кроком професійного становлення є опанування категорією «імовірнісна логіка», яка включає проміжні істинні значення (імовірності істинності висловлювань), що є базовим для прогнозів їх подальшого підтвердження емпіричним матеріалом. Якщо поняття «імовірність» пов'язане з певною подією, вчинком, що знаходить емпіричне підтвердження, то «достовірна

логіка" є уточненням «індуктивної логіки». При цьому відбувається перехід від мови прогнозів (під впливом висловлювань (поведінки) респондента) до їх підтвердження шляхом розкриття впорядкованості (логічності) поведінкового матеріалу, отриманого у діалогічній взаємодії. Специфіка достовірної логіки глибинного пізнання полягає у **відсутності можливостей повного усунення (зменшення) імовірності**. Іншими словами - в глибинному пізнанні незмінно присутній фактор неповної достовірності, з динамікою до прояснення смислових навантажень актив поведінки, в спрямуванні - від полі значності до однозначності.

Дослідження в психодинамічному форматі підтверджують той факт, що імовірнісна логіка є різновидом багатозначної логіки, яка не обмежується лише двозначністю («істина чи неістина»). Процес глибинного пізнання бере до уваги наявність символічності та її полізначності. Останнє припускає імовірність істини через відсутність апріорної визначеності змісту (смыслу) спонтанної поведінки, що може долатись шляхом порційності подачі психологом інформації респонденту. Спонтанність поведінки того чи іншого респондента вирізняється частотою прояву ітеративних, інваріантних, повторюваних форм поведінки, а за своїм змістом має наближеність до поняття відносної частоти. Дослідницька увага спрямовується також на проблему статистики й динаміки організації психічного в цілісності його функціонування. У даному контексті відіграють роль такі поняття, як диспозиція, установка, тенденція, динамічний стереотип, що сприяють визначенню вектору спрямування енергії особистості, в залежності від «мортідо» чи то «лібідо».

Отже, імовірнісне прогнозування, що

лежить в основі глибинного пізнання, сприяє розкриттю внутрішньої «необхідності», що прокладає шлях через сукупність випадковостей у їх множинності та полізначності символіки. Конкретизація «необхідності» зумовлюється логічною впорядкованістю психіки, яка звужується процесом інтерпретації асоціативних взаємозв'язків поведінкового матеріалу (динаміка: від символічної полізначності до знаковості). За таких обставин фактор випадковості вчинків буде дієвим допоки не будуть розкритті його першопричини. Глибинно-психологічне пізнання вносить зміни в реальність внутрішнього світу особистості майбутнього фахівця-психолога виключно шляхом розкриття справжньої значущості візуалізованого презентанта (смыслу), як і його впливу на енергетичне спрямування психіки. Останнє відбувається шляхом отримання рефлексивних знань суб'єктом пізнання, розвінчання ним власних ілюзій, породжуваних захистами та поглиблення розуміння інфантильних детермінант особистісних проблем (внутрішніх суперечностей). Все це сприяє реконструюванню примітивних структур психіки завдяки багаторівневному розширенню самосвідомості суб'єкта.

Логічна, або індуктивна імовірність характеризує відносини між посилом (основою, постулатом) та висновками індуктивного міркування. На відміну від дедукції, вихідні позиції індукції не гарантують істинності висновків, а лише роблять їх імовірнісними, тобто правдоподібними. За таких обставин **імовірність виражає не стільки ступінь суб'єктивізму, як виявляє «розумну віру», прогностичність бажаного результату.**

Активність керівника груп АСПП базується на імовірнісних припущеннях логічної впорядкованості поведінкового матеріалу, а раціо-

нально-логічні інтерпретації діагностико-корекційного процесу стосуються аналізу особливостей пізнання спонтанної («суб'єктивної») активності індивіда. Можливість упередження алгоритмізованості дій керівника глибинно-корекційного процесу є невід'ємним складником як загальної методичної стратегії методу АСПП, так і часткових його методик, які прилагоджуються до актуальних діагностико-корекційних проблем в ситуації «тут і тепер». Останнє відповідає теоретико-методологічним закладам глибинного пізнання як і психодинамічній моделі оптимальності діагностико-корекційної, аналітико-діалогічної роботи психолога з респондентом.

Загально-особистісні зміни майбутнього психолога задаються уже груповими принципами організації роботи в групах АСПП: прийняття іншої людини (і себе самого) такою, якою вона є; щирість; аналіз поведінки іншого (та самоаналіз); відсутність критики (та самокритики); формування навичок «бути в ситуації і бути над нею»; децентрація уваги; долання ефекту «тонельного зору»; перетворення себе на «об'єкт дослідження»; послаблення тенденцій до власного «імпотування психіки» як і тенденцій «до психологічної смерті» тощо.

Індивідуалізовано-особистісні зміни: динаміка індивідуалізованого розвитку каталізується процесом позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки на вищому рівні розвитку, що пов'язано з виявленням її внутрішньої впорядкованості та розв'язанням майбутнім психологом особистісних проблем (внутрішньої суперечності), що веде до гармонізації його психіки.

Особистісно-професійні зміни відповідають загальній психодинамічній лінії творчого добору методів та інструментарію роботи відповідно

до потреб глибинного процесу «тут і тепер» згідно з індивідуальною неповторністю психіки конкретної особи. Процес АСПП забезпечує стимулювання розвитку емпатії, сенситивності, інтуїції, умінь самоаналізу (саморефлексії) та повздовжнього аналізу (інтерпретації) поведінки інших людей. Упродовж занять здійснюється розвиток у майбутнього психолога здібностей до процесуальної психодіагностики в її єдності з корекцією.

Узагальнені показники особистісного зростання майбутніх практичних психологів в результаті проходження груп АСПП: відкритість для нового досвіду; увага до актів спонтанної поведінки іншої людини; перевага об'єктивності у оцінці поведінки іншої людини над проєктивно-емотивною (осуб'єктивованою) оцінкою; соціальна активність, адекватність та адаптивність; ослаблення стереотипності та автоматизованості поведінки; зниження депресивно-регресивних тенденцій поведінки; здатність до розкриття власного конструктивного потенціалу, що передбачає зниження мортідної (руйнівної) енергії та розширення горизонтів креативу у форматі фахової самореалізації тощо.

Основною перевагою психодинамічного підходу до розкриття теоретико-методологічних та методичних основ глибинного пізнання психіки майбутнім фахівцем є його орієнтація на універсальність законів природи психічного, що дозволяє йому віднайти методологічну опору в розумінні загальних та індивідуалізованих аспектів психіки. Важливою є власна внутрішня вмотивованість майбутнього психолога на самопізнання (як і на вибір професії), яка є потужним каталізатором оптимізації його особистісних характеристик.

Дослідження переконують у необ-

хідності забезпечення цілісного підходу до вдосконалення підготовки практичних психологів. Психодинамічна теорія органічно вбудовується у загальну програму підготовки психологів, розширює горизонти особистісного зростання, розвитку рефлексивного інтелекту та сенситивності майбутнього фахівця. Все це істотно доповнює академічний формат підготовки психологів в його зорієнтованості на засвоєння стандартних знань. Більше того, проходження глибинної корекції каталізує особистісні зміни в напрямку гармонізації структури психіки, розвитку тих характеристик суб'єкта, які є бажаними для формування фахової досконалості та забезпечення ефективності надання психологічної допомоги іншим людям.

У дослідженні проблем фахово-особистісної підготовки майбутніх психологів допомагають прогресивні філософські погляди, які імплікують результати різних наук. Психодинамічний підхід, який набув розвитку впродовж останніх тридцяти п'яти років, позначився на змісті підготовки психологів у вищих навчальних закладах і психологічній службі України. Разом з тим, у процес їх підготовки ще недостатньо впроваджуються методи, які враховують *можливості пізнання психічного в його цілісності на засадах розвитку рефлексивних знань*.

Головне завдання теорії пізнання пов'язане з розкриттям динаміки цього процесу. Психодинамічна парадигма набула демаркації від академічно-експериментальної психології. Ми солідаризуємось з К. Левіном, який зазначав, що «експериментальна психологія породжує напівзакономірність» (Левин К., 2001, с. 26). За пізнання лише сфери свідомого внутрішній світ людини буде сприйматися та вивчатися лише наполовину, тому академічні пошуки

істини розкриття природи психіки в межах класичного детермінізму не забезпечують адекватне розв'язання проблеми пізнання психічного.

Детермінізм (від лат. *determine* – визначаю) – філософське учіння про об'єктивний, закономірний взаємозв'язок і взаємообумовленість явищ матеріального і духовного світу. Сутнісною характеристикою детермінізму є причинність, що визначає зв'язки між явищами, в яких причина (при достатньо визначених умовах) з необхідністю породжує інше явище як наслідкове. Звичайно, поза причинністю не існує жодного явища. Водночас, психічне не може бути віднесено до *однопричинних явищ*. Розглядаючи методологічні позиції фахової підготовки психолога, відмітимо, що предметом пізнання є цілісна психіка в її свідомих і несвідомих виявах. З огляду на це, ми не можемо пізнати психічне в його цілісності при обмеженій орієнтації на пізнання причинно-наслідкових аспектів свідомого, в якому несвідоме прямолінійно ніколи не може бути представлене. Відомий грузинський вчений А. Є. Шерозія вказує: «... з самого початку свого розвитку психологія давала знати про те, що, спираючись лише на один галілейський принцип, відтворити цілісну картину психіки вона нездатна» (Шерозія А. Е., 1978, с. 752). Ми дотримуємося позиції, що, подібно до квантової фізики, для пізнання та адекватного розуміння психічного ми повинні ввести в дослідний простір *принцип додатковості*. З огляду на те, що принцип додатковості був введений Н. Бором (Бор Н., 1971) у квантовій фізиці з метою пізнання квантових та ньютонівських реалій світу у їх єдності, А. Є. Шерозія зауважує: «... принцип додатковості певним чином пов'язує дві великі і однаково фундаментальні науки про

світ: фізику – як науку про фізичну (транспсихічну) реальність (у широкому розумінні) і психологію – як науку про психічну реальність (в тому ж широкому сенсі) причому зв'язує так, що в цілісній науковій картині світу *та і інша* наука доповнюють одна одну» (Шерозія А. Е., 1978, с. 755). Н. Бор чітко вказував на *«необхідність замінити класичний ідеал причинності на принцип додатковості (спрощено – додатковість)»* (Бор Н., 1971).

Вказаний принцип стосується тих об'єктів, які виявляють асиметричність функцій. У випадку з психічним така асиметрія функційно притаманна сферам свідомого і несвідомого, що унеможливує прямолінійне пізнання детермінованості зв'язків між ними. Зв'язок здійснюється через певні *інформаційні еквіваленти* (при неспівпадінні функцій та спрямування енергетичного потенціалу). Таким чином, додатковість стосується установлення зв'язків між сферою свідомого та іншою сферою (*несвідомим*). Більш чітко – мова йде про певну логічну сумісність, *рівновагомисть*. *Інформаційні еквіваленти пов'язують суперечливі аспекти (свідоме-несвідоме) однієї і тієї ж реальності – психічного*. Тому «психологія – як і квантова фізика – повинна використати принцип додатковості як метод відтворення та пізнання цілісної психіки» (Шерозія А. Е., 1978, с. 752).

У зв'язку з тим, що *несвідоме представляє «об'єктивну реальність»* (завдяки його неусвідомлюваності, а значить і не втручанні свідомого), то воно може бути пізнаним, як і реальність загалом, за допомогою свідомого. З. Фрейд вказував, що «все наше знання постійно пов'язане зі свідомим: навіть несвідоме ми можемо пізнати лише шляхом перетворення його у свідоме» (Фрейд З., 1990, с. 17). Одностайною є думка, що *несвідоме у його безпосередньо неспо-*

стережуваному вигляді не підлягає прямо-лінійному усвідомленню. При цьому, як свідомому закритий прямий доступ в іншу сферу, так і, навпаки – несвідоме не може бути прямолінійно експлікованим, а це спонукає до пошуку третього шляху – пов'язаного з посередництвом, яке створює візуалізація психіки та діалогічна взаємодія з респондентом. Останнє відповідає настановленням З. Фрейда: «... для того, щоб привести несвідоме у свідоме, необхідно спершу створити опосередкувальні ланцюги. Через опосередковування словом внутрішні процеси стають сприйняттями» (Фрейд З., 1990, с. 21).

Представлений вище матеріал переконує, що підготовка майбутніх психологів потребує уваги до методології пізнання психічного в його цілісності (свідоме/несвідоме). Дослідження доводить, що пізнання несвідомого не може бути здійснене без уваги до динамічних і структурних аспектів психічного (Над-Я, Я і Воно). У формуванні психічних підструктур велику роль відіграє процес витіснення. Проте несвідоме складають не лише процеси витіснення, але й само витіснене, що перетворюється у неусвідомлюване та набуває динаміки в процесі притягування собі подібного. У пізнанні цілісності психічного ми виходимо з того, що наше знання постійно має зв'язок із свідомим, тому пізнати *несвідоме ми можемо лише одним шляхом – перетворенням його у свідоме*. У цьому моменті і криється центральна методологічна позиція, яка потребує методично-інструментального мистецтва глибинного пізнання, пов'язаного з об'єктивуванням *інформаційних еквівалентів*. Останнє означає наявність чогось *третього* (тобто посередника) між сферами «свідоме/несвідоме». Важливим є зауваження З. Фрейда про шлях психоаналітичного пізнан-

ня «через поєднання із відповідними словесними уявленнями» (Фрейд З., 1990, с. 18). З огляду на це, візуалізований презентант набуває посередницької функції лише завдяки його «оживленню» в діалогічній взаємодії психолога з респондентом.

З. Фрейд наголошував на важливості актуалізації «зорового мислення», особливо в практиці психоаналізу сновидінь. При цьому, поза зоровим мисленням залишаються відношення між образами, які потребують пізнання. З огляду на образність мови несвідомого, зрозумілою стає здатність символіки втілювати в собі синтезований зміст *іншого (несвідомого)*, і в цьому є їх дослідницька доцільність використання в глибинному пізнанні візуалізованого матеріалу (іграшки, моделі із каменів, малюнки, ліпку та ін.). Разом з тим зорових образів замало для пізнання несвідомого – необхідно виявити *взаємозв'язки між символами в їх багатозначності, та вербальними аспектами мислення*. Саме цей момент враховується, коли психолог дає імпульс (стимул) візуалізації, самопрезентації психіки суб'єкта, з забезпеченням наступного кроку – *діалогічна взаємодія з респондентом*. Наша багатолітня практика засвідчила можливість і беззастережну результативність введення опосередкувань у процес дослідження латентних аспектів психічного та його вивчення у «спостережуваній площині».

Звідси висновки: *глибинне пізнання повинно мати опосередкований характер*; бажаною є візуалізація первинного «опосередкування»; матеріалізована фіксованість, «посередника» слугує об'єктивним орієнтиром пізнання; вторинне опосередкування потребує «оживлення» візуалізованого самопрезентанта в процесі діалогічної взаємодії (психолог-респондент); процес діалогічної взаємодії здійснюється по-

кроково, багаторівнево з дотриманням правил позитивної дезінтеграції психіки та її інтеграції на більш високому рівні (через часткові дезінтеграції та інтеграції); запитання психолога орієнтуються на внутрішній імплікативний порядок психіки, що знаходиться в синтезі з архетипною сутністю психічного; діагностична спроможність запитань (за умов узгодженості з внутрішнім порядком) породжує у суб'єкта імпульс, притік енергії, що проявляється в його мотивованості до самопізнання як і до активності загалом.

Узагальнюючи, відмітимо, що діалогічна взаємодія психолога з респондентом набуває посередництва між двома сферами психічного за умов її узгодженості із внутрішнім порядком психіки. Діалог, слідуючи за феноменом психіки (за спонтанною активністю респондента), не має прямого відношення ні до однієї, ні до іншої сфери психіки – він орієнтований на горизонт їх дотичності. Робота проводиться не із окремими складовими психіки, а з людиною, активність якої обумовлена потребами та мотивацією самовдосконалення. *Діалог спрямований не на налагодження особистих взаємин, а на інформаційний взаємообмін, що в сукупності сприяє здійсненню інтерпретації та об'єктивуванню інформаційних еквівалентів, що потенційно дотичні до психічного в його цілісності*.

Психодинамічна парадигма емпірично підтверджує факт холистичної сутності психічного (ідеального) та його можливостей презентації у спостережуваних (візуалізованих) презентантах, що піддаються свідомому їх осягненню. *Інформаційні еквіваленти об'єднують свідоме і несвідоме, що само по собі не піддається спогляданню*. На це є причини: а) несвідоме ніколи прямолінійно не об'єктивує свій зміст;

б) презентант «іншого» (ідеального) *в опредметненій, статичній формі* не може передати зміст живої інстанції з емотивним потенціалом. Такий специфічний формат бачення глибинного пізнання стверджується класичним положенням: *«будь-яке знання відбувається із зовнішнього сприйняття»*, яке було покладене в основу біхевіорального напрямку. *Все, що із зовні – має перспективу набувати відтінку істинності.*

Часто-густо адекватне пізнання психічного в його цілісності обмежується академічним підходом, зокрема – прагненням математичної доказовості явищ. Гегель вказував на односторонність такого підходу: «Математизація наділяє матерію лише просторово-часовими властивостями» (цит. по (Пригожин І., 2005, с. 140)). Висновок: математизація відсуває в пільму пізнання *іншої, позачасової та позапросторової сфери*, якою є **несвідоме**. В глибинному пізнанні АСПП на засадах діалогу враховується континуум вияву внутрішньої системної організованості психічного, що можливо у випадку діалогічного слідування «за респондентом», за семантикою символічності його мови. І. Кант між іншим **засуджував ту науку, яка не вступає в діалог із природою, а нав'язує останній свою мову**. В продуктивній діалогічній взаємодії набуває значення одиничний акт поведінки (запитання-відповідь) в якому уже присутній код, з огляду на голографічну сутність *іншої* (несвідомої) сфери – часткове, одиничне «говорить» про характеристики цілого, що доступно пізнанню в групах АСПП.

Цікавим є той факт, що З. Фрейд теж вживав термін «інше», порівняно зі свідомим, вказуючи що в ньому інтегруються витіснення (З. Фрейд, 1978, с. 20). Спільність знаходимо і в розумінні проблеми посередництва, яке

напряму не може доторкатися Ід (як резервуару енергії інстинктів) – воно є недосяжним для вербального стимулювання. Вербум може співвідноситись лише з тією сферою, яка сформувалась як наслідок незреалізованості потягів Ід через дію цензури Супер-Его. Це один із аспектів формування передсвідомого, яке й перебуває в полі нашої дослідницької уваги.

На фоні прозорості приведених вище думок, які об'єднують нас з психоаналізом, в пільмі залишається проблема: **які саме аспекти несвідомого будуть самоплинно пробиватися «на поверхню» при спонтанності поведінки респондента?**

Спробуємо пояснити. Переживання сприяють переходу внутрішнього у зовнішнє. Енергетичним стимулом слугує ряд: задоволення – незадоволення. Переживання, що відповідні **принципу задоволення, призводять до розслаблення**, в той час як **невдоволення зберігають потенціал – побудження до активності**. Умовно можна позначити **задоволення як зниження енергії, невдоволення як підвищення енергії**, що «проситься» до реалізації в дії. Недарма З. Фрейд говорив, що «енергію для творчості ми черпаємо у невдоволених потребах».

Витіснені осередки Ід шляхом синтезу та інтеграції з пріоритетом емотивно-слідових домінантностей, впливають на формування такого феномену як «поза досвідне», що пояснює збереження в ньому потенціалу енергії невдоволених потреб людини. Тому об'єктивування несвідомого в глибинному пізнанні супроводжується оживленням негативних, а інколи й драматичних слідових ефектів, які знаходять символічно-образне втілення в процесі створення візуалізованих презентантів (малюнки, камені, ліпка).

Психодинамічний підхід, вказуючи

на цілісність психічного далекий від сприйняття його як «адитивної суми». Ми маємо справу з голографічною цілісністю, а це – істинна цілісність, яка не виникає шляхом «арифметики» – суми її складових, а передбачає якісну, системну їх інтеграцію. **Несвідоме** може бути включеним лише в **динамічну цілісність**, яка має вияв у кожному окремому частковому вияві. Глибинне пізнання спрямоване на розкриття смислів цих «виявів» шляхом їх розгортання в темпоральних (часових) характеристиках.

Висновки: Глибинне пізнання потребує врахування:

- специфіки функціональних взаємозв'язків в цілісній психіці (свідоме/несвідоме);
- енергетичної активності сфери несвідомого, вияв якої можливий при зведенні (нівелювання) до мінімуму зовнішніх стимулів активності учасників АСПП в ситуації «тут і тепер»;
- архетипних можливостей психіки до опредметненої самопрезентації (ліпка, малюнки та ін.) з перекодуванням латентних змістів у візуалізовані форми;
- посередницької «місії» візуалізованого презентанта між зовнішніми і внутрішніми аспектами психічного (свідоме/несвідоме);
- характеру діалогічної взаємодії психолога з респондентом, що сприяє емотивному «оживленню» презентанта, як необхідної передумови його трансформації в посередника;
- необхідності орієнтації на значущість пережитих респондентом подій, що проявляється в слідових ефектах, які задають імпульс реакцій респондента на запитання психолога;
- відмінностей двох аспектів психічної реальності (свідоме/несвідоме) – їх автономії та невід'ємності одна від одної;
- необхідності імовірнісного прогнозування, що спирається на вирогідність взаємозв'язків, взаємопереходів із енергетичної (неусвідомлюваної) сфери у семантично зрозумілу в результаті інтерпретації (тлумачення);
- інформаційної закритості презентантів, що обумовлює необхідність їх декодування в діалогічній взаємодії психолога з респондентом.
- Перспективи дослідження вбачаємо в більш функційно ємкому та достовірному розкритті категорії «інформаційні еквіваленти», як форми інформаційного «зливання» двох сфер цілісної психіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бор Н. Причинность и дополнительность / Н. Бор // Избранные научные труды / Под ред. И. Е. Тамма, В. А. Фока, В. Г. Кузнецова (В 2-х тт). – М. : Наука, 1971. – Т. 2. – С. 204-212.
2. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин // Динамическая психология: избранные труды. – М. : Смысл, 2001. – С. 251-270
3. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / Илья Романович Пригожин, И. Стенгерс / [пер. с англ. Ю. А. Данилова; общ. ред. и послесл.: В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова]. – Изд. 5-е. – М. : КомКнига, 2005. – 294 с.

4. Фрейд З. Я и Оно / З. Фрейд. – М. : Моттэм, 1990. – 55 с.
5. Шерозия А. Е. Дialeктика, принцип дополнительности и проблема познания психологической целостности: к неклассически ориентированной стратегии научного эксперимента в психологии / А. Е. Шерозия. // Бессознательное [В 4-х т.] / [под ред. Ф.В. Бассина, С. Прангишвили, А.Е. Шерозия]. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т. 3. – С. 751-788.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bor N. Prichinnost i dopolnitel'nost' [Causality and Complementarity] Izbrannie nauchnie trydu In Tamma I. E., Kuznetsova V.G. [Selected scientific works] (V 2-h tm). – Moscow: Nauka, 1971. – Т. 2. – 204-212pp.
2. Levin K. Teoria polia v cosialnuh naukah [Field theory in social sciences] Dinamicheskaiia psihologia: izbrannie trudu [Dynamic Psychology: Selected Works]. Moscow: Smusl, 2001. – 251-270pp.
3. Prigogin I. Poriadok is haosa: njviu dialog cheloveka s priridou [Order from chaos: novi dialogue of man with nature] per.s angl Danilova Y.A. obch/ red/ I poslesl. Archinova V.I., Klimontovicha Y.L., Sachkova Y.V. 5-e. isd. – Moscow. : KomKnigaa, 2005. – 294 p.
4. Freid Z. Y i ono [I and It] – Moscow. : Mommem, 1990. – 55 p.
5. Cherozia A.E. Шерозия А. Е. Dialektika, prinzip dopolnitelnosti I problema poznania psihologicheskou zelostnosti: k neklacichecki orientirovannou strategii nauchnogo eksperimenta v psihologii [Dialectics, the principle of complementarity and the problem of cognition, psychological integrity: by non-classical oriented strategy of a scientific experiment in psychology] Bessoznatelnoe [Unconscious] v 4-h m. In Bassina F.V., Prangichvili S., Cherozia A.E.– Tbilisi: Metciereba, 1978. – Т. 3. – 751-788 pp.

3. ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ: ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ

ДЕМЯНЮК О.Б.,
старший викладач,
кафедра практичної
психології та психотерапії,
Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне, Україна

ОБРАЗ СВІТУ ЯК ЧИННИК РЕАЛІЗАЦІЇ ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено теоретичне дослідження психологічних особливостей формування образу світу у контексті проблеми реалізації потенціалу особистості та її світосприйняття, проаналізовані особливості фундаментальних екзистенційних мотивацій, життєстійкості, життєвих позицій, принципів саморегуляції мотивації до світу, які сприяють тому, щоб людина була здатною реалізувати свою сутність серед викликів неспокійного світу.

Ключові слова: образ світу, екзистенційна мотивація, праінтенційність, суб'єктний розвиток, життєва ситуація, життєва позиція, принципи мотивації до світу.

Статья посвящена теоретическому исследованию психологических особенностей формирования образа мира в контексте проблемы реализации потенциала личности и ее мировосприятия, проанализированы особенности фундаментальных экзистенциальных мотиваций, жизнестойкости, жизненных позиций, принципов саморегуляции мотивации к миру, которые способствуют тому, чтобы человек был способен реализовать свою сущность, свой потенциал среди вызовов беспокойного мира.

Ключевые слова: образ мира, субъектное развитие, экзистенциальная мотивация, праинтенциональность, жизненная ситуация, жизненная позиция, принципы мотивации к миру.

The trends, related to understanding of a human being as "a world of man" and the subject who made himself and his world through his activity and behaviour, are recognized the most promising in the

development of modern psychology. New sociocultural and economical adaptation imply qualitative changes in the life a human being and it is directly reflected on their view of life and on the image of the world. Analysis of methods and criteria of understanding the world, place of a man in it, the ability to reproduce the individuality is the main task in the modern development of society. Theoretical investigation of psychological features of the image world formation has been conducted in the article. Peculiarities of fundamental existential motivation, hardness, attitudes, principals of self-adjustment motivation to the world have been analyzed.

Key words: *image of the world, existential motivation, hardness, life situation, attitudes, principal of motivation to the world.*

Постановка проблеми. Розвиток українського суспільства останніми десятиліттями супроводжується значними соціально-економічними та політичними перетвореннями, змінами життєвих пріоритетів, моральних норм та понять. Необхідність постійно відстоювати своє існування, виборювати власне місце під сонцем вимагає від людини не тільки успішно долати чергові життєві кризи та здійснювати особистісні вибори, а й знаходити шляхи ефективного існування та реалізації власного потенціалу в сучасних життєвих умовах.

У розвитку сучасної психології найбільш перспективними визнаються ті тенденції, які пов'язані з розумінням людини, по-перше, як «світу людини», та, по-друге, не тільки і не стільки як об'єкта формування зовнішнього впливу, скільки як суб'єкта, включеного в світ через активний, творчий характер своєї життєдіяльності, який створює світ і себе за допомогою власних дій і вчинків. Адаптація до нових соціокультурних і економічних

умов передбачає якісні зміни в способі життя людей, і це безпосередньо відображається на їх світосприйнятті та, насамперед, на образі світу. Аналіз способів і критеріїв осмислення світу, себе у світі, можливість відтворити індивідуальну своєрідність особистості є важливим завданням у сучасних умовах розвитку суспільства.

Необхідно зазначити, що категорія «образ світу» є однією з основних у сучасній психології. Вивчення суб'єктивного простору особистості було і залишається одним з актуальних завдань психологічної науки. У вітчизняній психології початок активного вживання терміну «образ світу» пов'язаний з іменем О. Леонтьєва. Образ світу він визначив як цілісну, багаторівневу систему уявлень людини про світ, інших людей, про себе та свою діяльність [3]. Проблеми становлення і розвитку образу світу представлені в дослідженнях Є. Артемавої, Г. Бєрулави, І. Бушай, О. Леонтьєва, В. Петухова, Дж. Ройса, В. Серкіна, С. Смірнова, М. Холодної, Д. Уордела та ін. Розробляється дослідниками також ідея єдності

сприйняття світу і оцінки особистістю своїх можливостей у ньому як основи для вибору певних стратегій взаємодії з об'єктивною реальністю, самореалізації особистості (К. Абульханова-Славська, Р. Ахмеров, Ф. Василюк, Л. Дорфман, В. Ключко, О. Коржова, О. Кронік, А. Ленгле, Д. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Т. Титаренко, А. Фонарьов та ін.). Водночас не всі аспекти цієї важливої проблеми висвітлено.

Мета статті – здійснення науково-теоретичного дослідження психологічних особливостей формування образу світу як чинника реалізації потенціалу особистості у контексті аналізу здобутків психології ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. Образ світу в контексті реалізації потенціалу особистості ми будемо розглядати в межах психології життя, яка досліджує першооснову індивідуального існування людини як прояву її соціального буття, розкриває психологічні механізми індивідуального життєздійснення та вивчає шляхи досягнення цілісності й повноти індивідуального буття, умови набуття особистісного статусу суб'єкта життєтворчості. Серед психологічних напрямів розробки проблеми образу світу в контексті самореалізації особистості можна відзначити: теорію особистості як суб'єкта життя (С. Рубінштейн), психологію життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Крайг, С. Рубінштейн та ін.), теорію екзистенційної мотивації (А. Ленгле), теорії розвитку особистості протягом життя (О. Головаха, О. Коржова, О. Кронік), психологію життєвого світу особистості (Ф. Василюк, Д. Леонтьєв, Т. Титаренко), концепцію життєстійкості (С. Мадді, Д. Леонтьєв, Т. Титаренко), дослідження розвитку життєтворчої активності особистості (В. Ямницький) та ін. Охарак-

теризуємо окремі сучасні дослідження означеного напрямку.

Слід зазначити, що теоретичним підґрунтям психології життя є екзистенційна психологія. Представники цього напрямку (Л. Бінсвангер, В. Франкл, А. Ленгле, Р.Мей та ін.) зосередили свою увагу не на вивченні проявів психіки людини, а власне на її житті в нерозривному зв'язку зі світом і іншими людьми. Світ у екзистенційній психології, згідно Р. Мей, розуміється саме як світ людини, він не є чимось даним, статичним, до чого людина просто пристосовується; це швидше певна динамічна модель, завдяки якій людина перебуває у процесі формування та планування, оскільки володіє усвідомленням себе [6].

Розглянемо докладніше основні положення сучасної теорії екзистенційної мотивації особистості А. Ленгле, яка в контексті нашого дослідження заслуговує на увагу. Ключовим поняттям екзистенційного аналізу є не особистість, а екзистенція, яка означає справжнє життя, повне глибоких почуттів, реалізованих починань, власних рішень, нехай навіть помилкових, загалом, складне, але хороше життя.

В межах екзистенційного аналізу А. Ленгле створив ієрархічну систему чотирьох фундаментальних мотивацій. Основне питання рівня першої фундаментальної мотивації – *чи можу я бути в цьому світі?* Автор розглядає позитивну відповідь на це питання як фундамент для створення всієї екзистенції. У першій фундаментальній мотивації основний зміст персональної переробки – прийняти і витримати. Суть прийняття – «я можу бути, і це може бути». Наслідки прийняття – почуття довіри до світу, що переживається як готовність виявляти в світі безліч опор, у тому числі і духовних, що входять за межі одного індивідуального

життя, за межі раціонального. За порушення чи блокування цієї мотивації у людини виникають невпевненість, неспокій, тривога, глибокий страх тощо.

Питання другої фундаментальної мотивації – *чи подобається мені жити?* Я можу бути в цьому світі, але чи краще моє життя? У межах другої фундаментальної мотивації йдеться про здатність бути емоційно відкритим, про функції емоцій, про мистецтво насолоджуватися життям і глибоко страждати з приводу втрати цінності. Радість і смуток, вся повнота чуттєвих переживань відкриваються людині, коли вона здатна не ховатися, а йти назустріч всьому, що приносить життя. Відкритість щодо радості і страждань – тема персональної переробки почуттів, незадоволеності життям. Новоутворення, що виникає при наявності у людини подібних установок до життя, – переживання фундаментальної цінності життя. Унаслідок її порушення виникають напруження, пригніченість, втрата життєздатності, невроз очікування, песимізм тощо.

У кожній ситуації для людини важливо отримати відповідь на питання: *чи маю я право бути таким?* Це основне питання третьої фундаментальної мотивації. Вирішивши для себе питання «чи маю я право?» позитивно, людина може бути більш захищеною перед іншими людьми, які також виносять свої судження про неї. В персональній переробці розвивається довіра до власних оцінок, орієнтація на себе і через це резистентність до зовнішніх оцінок. Основне новоутворення рівня третьої мотивації – розвиток самоцінності особистості, наслідком високої самоцінності є готовність до діалогу, тільки маючи у досвіді переживання цінності власного Я, людина здатна цінувати і поважати Я Іншого. Порушення цієї мотиваційної тенденції навіює вну-

трішню спустошеність, відчуття самотності, страх втратити повагу та соціальну інтеграцію, розлади особистості.

Основне питання четвертої фундаментальної мотивації звучить так: *що я повинен робити?* І це питання, яке адресується майбутньому. Тема цієї завершальної мотивації – внесення себе в життя, самореалізація особистості. Без цього діяльного здійснення себе немає шансів пережити почуття екзистенційної наповненості. Наповнене сенсом воління – основний процес четвертої фундаментальної мотивації. За порушення цієї тенденції в особистості виникають відчуття пустоти, нудьга, смисловий вакуум, відчай за безнадійно втрачене життя.

Відтак, фундаментальні екзистенційні мотивації полягають у прагненні людини до того, щоб: справитися зі світом, умовами, в які він нас ставить, і можливостями, їм наданими; справитися з життям – зростанням, дозріванням, тлінністю існування і пов'язаними з цим бажаннями і стражданнями; відкритися своєму майбутньому, всьому, що буде, і тому великому цілому, у взаємозв'язку з яким людина відчуває себе, тобто, діючи, присвятити себе смислу. І тому дуже важливим є усвідомлення не тільки того, чого хоче від людини ситуація, а й те, що в ній самій прагне бути прожитим. Те, чого хоче людина, і те в ній, що прагне бути прожитим, А. Ленгле називає праінтенційністю. Праінтенційність допомагає людині знайти найбільш відповідне для неї місце у світі, ті ніші і простір, де вона може найкращим чином розвиватися і реалізовувати себе [5].

Отже, у межах даного підходу людина розуміється як така, що не тільки «відкрита світу», але так само і «відкрита стосовно самої себе». Екзистенційні переживання – це точка перетину зовнішнього і внутрішнього світів люди-

ни, вони реалізують її зв'язок зі світом, це згода зі світом і з самою собою. Екзистенційний аналіз концентрується на тому, щоб зробити людину здатною реалізовувати свою сутність серед викликів неспокійного світу. Ставши самою собою, людина в діалозі зі світом проживає своє покликання, перебуваючи там, де вона найбільш потрібна. З точки зору сучасного екзистенційного аналізу здійснення екзистенції досягається завдяки феноменологічній відкритості людини і діалогічному обміну із внутрішнім і зовнішнім світом.

В контексті нашого дослідження вважаємо доцільним розглянути поняття життєстійкості, яке розглядається дослідниками як «відвага бути» (П. Тілліх), «укоріненість у бутті» (М. Хайдеггер), «здатність подолання самого себе» (Д. Леонтьєв), «ключовий ресурс» (С. Мадді), «здатність перетворювати проблемні ситуації в нові можливості» (С. Богомаз) тощо. Зупинимося детальніше на концепції С. Мадді, який розглядав зазначене поняття у зв'язку з розробкою проблем творчого потенціалу особистості та регулювання стресу. За С. Мадді, життєстійкість представляє собою систему переконань про світ, про себе, про взаємовідносини зі світом. С. Мадді є автором концепції особистості як варіанту моделі узгодженості, яка підкреслює важливість інформації та емоційного досвіду, що одержує людина в результаті взаємодії з навколишнім світом. Відтак, особистість визначається в більшій мірі зворотним зв'язком від взаємодії зі світом, ніж вродженими якостями людини [4].

Життєстійкість як інтегративна особистісна якість включає, згідно С. Мадді, три компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Залученість – це активна участь у всьому, що відбувається з людиною, вона дає

максимальний шанс знайти щось варте уваги і цікаве для особистості. «Якщо ви відчуваєте впевненість в собі та в тому, що світ великодушний, то вам притаманна залученість» [4, 7]. Контроль – це шлях боротьби, результатом якої постає можливість впливати на наслідки подій, що відбуваються навколо. Людина з сильно вираженим компонентом контролю відчуває, що сама обирає власну діяльність, свій шлях. Прийняття ризику передбачає впевненість людини в тому, що життя – це спосіб набуття досвіду, все, що відбувається з нею сприяє її безперервному розвитку за рахунок знань, отриманих з досвіду, як позитивних так і негативних.

Життєстійкість поєднує в собі дві сторони – психологічну і діяльну. Діяльна сторона передбачає дії, спрямовані на здійснення мети. Ці дії дають зворотний зв'язок про те, хто ми і що відбувається. Світ неможливо змінити без активності, і потрібно щось робити або світ залишиться статичним. Це потребує наполегливості, сил, відповідальності за власне життя, і саме життєстійкість забезпечує необхідну мотивацію. Психологічна сторона передбачає, що життєстійкість змінює характер взаємовідносин між людьми. Вони стають більш відкритими, здатними відчувати любов, встановлювати здорові відносини з іншими, відтак збільшується інтерес до світу в цілому і до оточуючих людям зокрема.

В екзистенційній персонології С. Мадді постулюється вроджена здатність людини до пошуку сенсу життя, у контексті якого він виділяє три загальних групи людських потреб: фізіологічні (біологічні), соціальні та психологічні. Співвідношення цих потреб визначає два шляхи розвитку особистості – конформістський та індивідуалістичний. Індивідуаліст характери-

зується розвиненими психологічними потребами, володіє власним смыслом і здійснює свій життєвий шлях, здатний контролювати своє життя. Постійне надходження нового досвіду стимулює розвиток особистості, результатом якого є усвідомлення безлічі нових для індивіда способів розуміння своєї взаємодії зі світом. Конформіст сприймає себе та інших не більше як втілення соціальних ролей та біологічних потреб, результатом чого є розвиток різноманітних форм «екзистенційного недугу» (втрата смыслу). Людина робить вибір на користь того чи іншого шляху в результаті вибору між майбутнім (невідомість) та минулим (незмінність). Здійснюючи цей вибір, людина створює смисл. Такий підхід дозволяє С. Мадді зробити висновок про те, що життєстійкість – це той внутрішній ресурс, той фактор, який підвладний самій людині, це те, що вона в змозі змінити і переосмислити, це та установка, яка надає життю цінності та смыслу в будь-яких обставинах [4].

Як наголошують вітчизняні дослідники життєстійкості Т. Титаренко та Т. Ларіна, головна функція життєстійкості полягає у можливості будувати ефективну соціальну взаємодію та знаходити оптимальні шляхи саморозвитку та самоздійснення особистості у складних життєвих обставинах. Життєстійкість – це ресурс, який може сприяти підвищенню психічного та фізичного здоров'я людини, успішній самореалізації і самоствердженню особистості, ресурс, на який людина може опертися при виборі майбутнього в мінливому світі, яким можна скористатися при конструюванні власного життя. З позицій ресурсного підходу життєстійкість доцільно розглядати не як характеристику самої по собі особистості, а як її внутрішній ресурс, який дозволяє людині упоратися зі

стресами, що зустрічаються на життєвому шляху і одночасно розвиватися, збагачувати свій потенціал [7]. Отже, життєстійкість розглядається як спосіб створення свого власного, унікального смыслу взаємодії з непередбачуваним світом, як каталізатор поведінки, який дозволяє трансформувати негативні враження у нові можливості.

Унікальність людини, за О. Коржовою, полягає в її способі активно брати участь у процесі життєдіяльності й, таким чином, «вибудовувати» власне буття, тобто бути його суб'єктом. Авторкою запропоновано концепцію людини як суб'єкта життєдіяльності, згідно якої людина розглядається як «творець власного життя», наголошується на ролі життєвої ситуації, яка є, на думку О. Коржової, посередником між світом і людиною та сприяє прояву суб'єктних властивостей. Вибір життєвих орієнтацій як життєве самовизначення розглядається нею як визначальний момент життєвого шляху особистості. Відтак, О. Коржова виділяє чотири базових особистісних типи згідно основних чотирьох типів життєвої позиції: перетворювач, гармонізатор, користувач, споживач життя.

Тип перетворювача характеризує особистість з активною життєвою позицією («суб'єктна» модель особистості), що відрізняється вираженою життєвою творчістю та високою відповідальністю. Головною цінністю є власне «Я» і його розкриття, і тому така особистість прагне до самовираження («самореалізатор»). Самовираження особистості перетворювача відбувається в творчості, любові або в життєвих задоволеннях. Тип споживача представляє особистість з надмірною пасивною життєвою позицією («об'єктна» модель особистості), що при вираженому життєвому пристосуванні і низькій відповідаль-

ності характеризує особистість «обивателя», для якого творчість та «вічні питання» є не актуальними. Тип користувача представляє прагматичну особистість з надмірно вираженою пристосованістю, що прагне до комфорту, яка відрізняється вираженими адаптивними тенденціями і високою відповідальністю («гомеостатична» модель особистості). Пристосування до обставин відбувається з метою досягнення рівноважного стану завдяки отриманню матеріальних благ, накопиченню грошей, свідомості влади при функціональному відношенні до людей. Це енергійна людина, що живе теперішнім, раціоналіст, прагматик, з практичним винахідливим розумом, цілеспрямована та діловита. Тип гармонізатора характеризує творчу особистість з споглядальною життєвою позицією («гетеростатична» модель особистості). При вираженій життєвій творчості і низькій відповідальності цей тип представляє особистість у «нестримному польоті», яка прагне до самовдосконалення, але орієнтована на власне «я». Людина такого типу відрізняється багатою уявою, мрійливістю, непрактичністю [1].

В контексті нашого дослідження заслуговують на увагу погляди вітчизняного дослідника О. Кроніка. В його працях основним є питання про умови і способи здобуття людиною щастя, яке розуміється ним як форма переживання повноти буття, пов'язана із самоздійсненням. За словами автора, «це переживання виникає у разі перетворення мотивації людини до світу в нескінченно велику величину» [2, 23]. Останнє відбувається за наявності дуже високої оцінки людиною значущості світу і своїх можливостей у цьому світі. Автор виділяє психологічні засоби здобуття щастя, які розуміє як способи саморегуляції людиною своєї

мотивації до світу, вони включають в себе, перш за все, посилення людиною значущості світу і посилення своїх можливостей. На їх основі утворюється чотири відносно незалежних принципи саморегуляції людиною своєї мотивації до світу: максимізація корисності, мінімізація потреб, мінімізація складності, максимізація здібностей.

Принцип максимізації корисності світу (стиль життя – гедонізм) – полягає в прагненні людини до максимального корисних об'єктів, що повністю задовольняють її потреби і одночасно прагнення до пошуку позитивно забарвлених емоційних переживань різної інтенсивності. Принцип мінімізації потреб (стиль життя – аскетизм) проявляється в прагненні людини до зменшення інтенсивності (ступеня напруги) потреб. Таке прагнення може мати місце у випадку, коли власне задоволення потреб не є можливим. Принцип мінімізації складності (споглядальний стиль життя) характеризується прагненням людини до спрощення свого світу в цілому і до спрощення конкретних об'єктів-цілей її різноманітної діяльності. Це прагнення може актуалізуватися у тих випадках, коли складність мети перевищує рівень здібностей людини, або коли в масштабах наявного у людей часу мета є важкодосяжною. Четвертий принцип саморегуляції людиною своєї мотивації до світу – принцип максимізації здібностей – полягає у прагненні людини до всебічного розвитку та самовдосконалення у духовному та фізичному плані, до самореалізації особистості.

Ставлення людини до можливих способів здобуття щастя формують особливого роду установки – евдемонічні установки. Автор виділяє чотири їх типи: гедоністичні, аскетичні, діяльні, споглядальні. Ці установки,

на думку О.Кроніка, «є тим психологічним «матеріалом», на базі якого виникають індивідуальні уявлення про шляхи здобуття щастя, що включають як те, де, в якій області об'єктивної діяльності особистість прагне до самоздійснення, так і те, як, за допомогою яких саме психологічних засобів вона намагається це зробити» [2, 35].

Висновки. Отже, можна констатувати той факт, що на сучасному етапі розвитку психологічної науки вивчення образу світу є важливим напрямом психологічних досліджень тому, що все більш своєчасно звучить питання про якість життя людини, її задоволеність собою, своєю самореалізацією. Відтак, образ світу виступає базовою індивідуальною характеристикою особистості, є основою життєді-

яльності, відображає індивідуальний суб'єктивно-перетворений та структурований досвід людини в її неповторних зв'язках з оточуючим світом. У статті ми сконцентрували увагу на дослідженні ключових передумов, що дозволяють підтримувати ефективну взаємодію зі світом, сприяють успішному самоствердженню особистості. Екзистенційні мотивації, життєстійкість, життєва позиція, принципи саморегуляції мотивації до світу є тими рушійними силами, які сприяють тому, щоб людина була здатною реалізувати свою сутність серед викликів неспокійного світу. Перспективу подальшого дослідження ми бачимо в розробці поняття та дослідженні життєтворчого образу світу особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Коржова Е.Ю. Типология жизненных ориентаций на основе субъектного подхода к личности / Е.Ю. Коржова // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – Т.1. – С.184-190.
2. Кроник А.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / Р.А. Ахмеров, А.А. Кроник. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
3. Леонтьев А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев / Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251 – 262.
4. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
5. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2009. – 159 с.
6. Мэй Р. Открытие Бытия / Р. Мэй. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 250 с.
7. Титаренко Т.М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: / Т.М. Титаренко, Т.О. Ларіна – К. : Марич, 2009. – 76 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Korzhova E.Yu. *Tipologiya zhiznennyih orientatsiy na osnove sub'ektnogo podhoda k lichnosti* / E.Yu. Korzhova // *Psihologiya cheloveka v sovremennom mire: materialyi Vserossiyskoy yubileynoy nauchnoy konferentsii, posvyaschennoy 120-letiyu so dnya rozhdeniya S.L. Rubinshteyna, 15-16 oktyabrya 2009 g.* – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2009. – T.1. – S.184-190.
2. Kronik A.A. *Kauzometriya: Metodyi samopoznaniya, psihodiagnostiki i psihoterapii v psihologii zhiznennogo puti* / R.A. Ahmerov, A.A. Kronik. – M.: Smyisl, 2003. – 284 s.
3. Leontev A.N. *Obraz mira* / A.N. Leontev / *Izbrannyye psihologicheskie proizvedeniya: V 2-h t. T.II.* – M.: Pedagogika, 1983. – S. 251 – 262.
4. Leontev D.A. *Test zhiznestoykosti* / D.A. Leontev, E.I. Rasskazova – M.: Smyisl, 2006. – 63 s.
5. Lenge A. *Person. Ekzistentsialno-analiticheskaya teoriya lichnosti* / A. Lenge. – M.: Genezis, 2009. – 159 s.
6. Mey R. *Otkryitie Byitiya* / R. Mey. – M.: Institut Obschegumanitarnyih Issledovaniy, 2004. – 250 s.
7. Tytarenko T.M. *Zhyttyestiykist' osobystosti: sotsial'na neobkhidnist' ta bezpeka: /* T.M. Tytarenko, T.O. Larina – K. : Marych, 2009. – 76 s.

ЗАМКОВА Н.Л.,
доктор філософських наук,
доцент, Заслужений працівник
освіти України, директор
інституту, Вінницький
торговельно-економічний
інститут Київського
національного торговельно-
економічного університету,
м.Вінниця, Україна

МІЛЛЕНАРИСТСЬКІ АСПЕКТИ «МАЙДАНУ-2004» ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ МІЖМОВНИХ ВІДНОСИН

Стаття присвячена проблемам мовної ситуації та мовної політики в сучасній Україні, а саме: мілленаристським аспектам «Майдану-2004» та їх впливу на формування міжмовних відносин в країні. Проаналізовано різновид утопії в рамках довгострокового проекту «помаранчевої революції» або феномену «Майдану» як уособлення простору реалізації утопічного ідеалу. Розкрито утопічну перспективу «Майдану» як інсценування міленіуму, «кінця часів», ситуації Хаосу, коли дія Структури призупиняється, її вже немає, а нова Структура не виникла, її ще немає. Досліджено приклад культури Січі як імітації райського стану та прообразу простору «Свободи» та «Золотого Віку», що знайшло своє втілення у багатьох аспектах ритуалів, символіки та казацькій легенді. Доведено трансформацію української мови в статус «модної та престижної».

Ключові слова: мовна політика, народна культура, міжмовні відносини, соціально-політичний ідеал, історико-культурний екскурс, одномовність, українізація.

Стаття посвящена проблемам языковой ситуации и языковой политики в современной Украине, а именно: миллениаристическим аспектам «Майдана-2004» и их влияния на меязыковые отношения в стране. Проанализирован тип утопии в рамках длительного проекта «оранжевой революции» или феномена «Майдана», как олицетворения пространства реализации утопического идеала. Раскрыта утопическая перспектива «Майдана», как инсценирование тысячелетия, «конца времён», ситуации Хаоса, когда действия Структуры приостанавливаются, её уже нет, а новая Структура не появилась, её ещё нет. Исследовано пример культуры Сечи, как имитации райского состояния и прообраза пространства «Свободы» и «Золотого Века», которое нашло свою реализацию во многих аспектах ритуалов, символике и казацких легендах. Доказано трансформацию украинского языка в статус «модного и престижного».

Ключевые слова: языковая политика, народная культура, меязыковые отношения, социально-политический идеал, историко-культурный экскурс, однопользитель, украинизация.

The article is dedicated to the issues of language situation and language policy in modern Ukraine, such as millenarian aspects of "Maydan-2004" and their impact on the development of interlingual relationship within the country. Utopia type within a long-term project of "Orange Revolution" or "Maydan" phenomenon has been analyzed, as the personification of Utopia ideal realization. Utopia perspectives of "Maydan" have been displayed, as millennium demonstration, "end of time", Chaos situation, when Structure's activity is being blocked, it doesn't exist anymore, and new Structure hasn't appeared yet. The example of Sich culture has been examined, as imitation of Paradise state and background of "Freedom" space and "Golden Century", which has found its realization in numerous aspects of rituals, symbols and Czak legends. Ukrainian language transformation has been proved into the status of "modern and prestigious".

Key words: language policy, people's culture, interlingual relationship, social-political ideal, historic-cultural excursion, monolingualism, Ukrainization.

Враховуючи низку міркувань про роль Утопії в постмодерністській, віртуальній реальності в Україні ми можемо висунути припущення про те, що в ній відбувається боротьба між болотом тотальної віртуалізації суспільного

життя, яке межує зі спробами реалізувати той чи інший різновид суспільної Утопії. Надаємо опис та аналіз цих утопічних спроб.

Ми не можемо говорити про цей різновид утопії в рамках довгострокового проекту, оскільки він виник

напівспонтанно, тобто в рамках «помаранчевої революції» або феномену «Майдану» як уособлення простору реалізації утопічного ідеалу. Якщо стисло характеризувати цю утопію, то її можна назвати «єдності влади та народу» (згадаймо пропагандистську тезу про «народного президента»). В безпосередній комунікації Влади та Народу, комунікації, що не має потреби в структурі, можна було побачити не тільки відсил до фольклорного Золотого Віку та утопічного «комунітас» (про що ми скажемо окремо), але й прочитати посилення на революції минулого.

Наприклад, створення Комітету Національного Порядку, декрети якого виголошувалися безпосередньо на площі як керівництво до дії, нагадувало проекти держави без бюрократії, тобто без сакралізації чиновницького священнодіяння або держави як форми суспільного самоврядування – проекти, які мали місце під час Великої французької революції, в практиці Паризької Комуні, в утопічних мріях Маркса та Леніна (періоду написання «Держави та Революції»). (Зараз я відволікаюсь від можливої політтехнологічної основи «помаранчевої революції», а мене цікавить феномен «Майдану» як продукту колективної соціальної Уяви, як виявлення міфологічних архетипів майже в юнгіанському сенсі слова. «Логіка» Бажань, що складала основу цих архетипів пов'язана з есхатологічним сценарієм та есхатологічною Утопією, що неможлива без переживання Золотого Віку як утопічної Єдності в ситуації відсутності будь-яких перепон між людьми. Подібну відсутність будь-якої ієрархії В. Тернер називав станом «комунітас», яке є абсолютною антитезою структури. Багато з журналістів, по гарячих слідах подій відзначали карнаваль-

ний, сміховий характер «помаранчевої революції», який швидко засвоїли, підхопили та розвили учасники Наметового Містечка.

Ці архетипи вказують на утопічну перспективу «Майдану» як інсценування міленіуму, «кінця часів», ситуації Хаосу, коли дія Структури призупиняється, її вже немає, а нова Структура не виникла, її ще немає. В цьому контексті «сміхова культура» є наслідком переживання «світу навпаки», наслідком утопічного «комунітас». Даний утопічний та міфологічний «патерн» є глибоко притаманний українській культурі та українській ментальності, що суттєво відрізняє її від ментальності російської, яка тісно зв'язана з традицією російської державності, відображенням якої виступила теорія «карнавальної» та «сміхової» культури М.Бахтіна [1]. Не заглиблюючись в сутність цієї теорії, відзначимо, що теорія останнього вписана в структуру російської державності та не має есхатологічного виміру «кінця часів» та прикмет «Золотого Віку».

Вона є утопією-в-державі, можливість уходу від її репресивної Структури, яка цю структуру не відмінює, але допомагає виживати в її Абсурді. Таким чином, сміх – це єдина можлива форма такого виживання в російській культурі, але завдяки цьому постійному карнавалу Структура постійно відтворюється, а сама «державність» як вищий принцип буття, як вища «онтологічна реальність» не піддається сумніву. Дана обставина обумовлює наступні наслідки традиції «карнавальності» в російській культурі та російській державності: а) «жорсткий» характер цієї карнаальності, зв'язок з деяким перманентним Терором та досвідом відсутності індивідуального тіла за умов «розростання колективної тілесності» (в згаданому

контексті характерна назва статті вже цитованого М.Рикліна «Тіла терору (тези до логіки насильства)» та б) підключення до цієї традиції самої Влади, часткове санкціонування цієї традиції з боку останньої як результат усвідомлення нею її глибинно не правового характеру, де «народна культура» є «матірною культурою», але яка в цій своїй якості повністю розділяється представниками влади.

(Як точно відзначав М.Риклін, мат є сконцентрований «ілегалізм влади» та в цьому контексті можна сказати, що в рамках «єдиного матірнього смислового поля» є колективним шабашом, закріпленням глибинного правового нігілізму, прихованого за гранітом російської державності. Зазначену особливість «карнавалізації зверху» відзначав В. Кормер в статті «Про карнавалізацію как генезис «подвійної свідомості». В цій статті автор наводить наступний список «карнавальних» можновладців в російській історії: Іван Грізний – Петро Перший – Ленін – Сталін. (Ми вже цитували В.Кормера у другому параграфі розділу в контексті розгляду «магічної» та «шизоїдної» утопії Сталіна [4]. Зараз ми можемо зв'язати зазначену утопію з типом «карнавалізації» та специфікою «сміхової культури» в російській традиції. Зауваження Кормера вдало доповнюються думками С.Жижека [3], який проілюстрував особливості даного типу «карнавалізації» на прикладі фільму «оргії опричників» в фільмі С.Ейзенштейна «Іван Грізний»).

Не заглиблюючись у деталі російської/радянської історії, ризикнемо стверджувати, що українська утопія є далекою від російської «компенсаторної» карнавальної «матірної» утопії. Українська утопічна традиція – це класична бездержавна «комунітас», це утопія повернення до «Золотого

Віку», де основне переживання є переживання радості та свободи. (На наш погляд, саме ці особливості українського архетипу обумовив мирний та святковий характер «Майдан», про який було багато було сказано під час «помаранчевих подій»). Зазначений «небахтінський» характер української народної Утопії, її «бездержавне» ядро має своє історичне втілення у Запорізькій Січі, про особливості якої М.В.Попович у книзі «Нарис історії культури України» написав наступне: «З точки зору нормального соціального світу з його структурами Низ являв собою «антиструктуру» та «антисвіт». Сама назва «Низ» мало не тільки географічний смисл; Запоріжжя було простором безпосереднього контакту з «чужим світом», а, таким чином, з «нечистим», «нижнім», таким, який знаходиться на межі з Хаосом. Саме Січ знаходилася «за порогом» свого, освяченого та окультуреного віками, господарчо та духовно засвоєного простору; в міфологічній географії з давньослов'янських часів дніпрові пороги, як ми знаємо, мали сакральне значення кордону з «нижнім світом». За соціально-культурним змістом Низ являє собою світ «навпаки», що і визначає його сміхову, карнавальну символізацію. Така ж роль східних, ісламських елементів в символіці січовиків: їх прийняття полегшено тим, що є контактом з «чужим світом» [5].

Ми навели настільки довгу цитату з метою показати, що онтологічні передумови «Запоріжжя» та бахтінського карнавалу цілком різні. Якщо говорити стисло про ці розбіжності, то вони визначаються розбіжностями між архаїчним міфом та інтелігентським компенсаторним мета-міфом (тобто міфом інтелігентської «раціоналізації»). Онтологія сміхової культури ар-

хаїчного міфу пов'язана з такими фундаментальними характеристиками як Хаос/Космос, Своє/Чуже, Верх/Низ, в той час, як онтологія бахтінського карнавалу пов'язана виключно з соціальними конотаціями пізніших часів, проробленими крізь призму радянської державності (мова йде переважно про опозицію «офіціоз/карнавал», «духовне/тілесне», де офіціоз первинний, а його карнавальна «трансгресія» - вторинна).

Ще однією важливою характеристикою карнавальної культури Січі є імітація райського стану як прообразу простору «Свободи» та «Золотого Віку», що знайшло своє втілення у багатьох аспектах ритуалів, символіки та казацькій легенді. (Наприклад, за словами М.Поповича, в Україні ще у дев'ятнадцятому сторіччі зафіксовано віру у «блаженних рахманів», людей, які живуть у «вирію» або «раю»). Той факт, що Запорізька Січ була простором «комунітас» (або «антиструктури»), призивав до того, що вона стала для наступних поколінь недосяжним регулятивним та соціально-політичним ідеалом. Повертаючись від нашого невеличкого історико-культурного екскурсу до політичних реалій «Майдану-2004», відзначимо, що його Утопія, переживання станів «комунітас» (чия міфологічна сила виявилася настільки привабливою, що привернула захоплену увагу всього світу) виявилися деяким гібридом та кентавром, в якому переплелася багато Утопій минулого – сміховий світ козацтва, есхатологічна атмосфера «фінальної битви», символіка України як жіночого начала, скривдженого за часів правління «несправжнього» короля (Л.Кучми), переживання народження «нового світу», пов'язаного з приходом Месії (на цю роль тоді позиціонувався В.Ющенко), утопія «мільнар-

ного звільнення», цитати з революцій минулого тощо.

Якщо говорити про вплив «казацької моделі» на феномен «Майдану», то кидається в очі травестійно-низовий характер цього феномену, де антиструктурне, сміхове начало протиставлялося серйозності Структури. Само поняття «народний президент» в своїй міфологічній наповненості відповідало функції казацького «ватажка», якого вибирали публічно, «громадою» та влада позбавлялася своїх трансцендентних та «відчужених» характеристик. В феномені Майдана було багато інших прихованих цитат з «казацької легенди». Наприклад, «наметове містечко», розподіл наметів по регіонах та містах нагадувало запорізькі «курені». До тій же естетики належить і вибух народної творчості (в якій в травестійній формі осміювалися ключові фігури – носії принципу «Структури»), вал частушкової творчості. До цих цитат належить і ритуальна гостинність, яка розповсюджувалася і на політичних противників (згадаймо слоган «Мы донецьким не враги, приходи на пироги!»).

З іншого боку, Майдан може бути проінтерпретований не тільки в згаданій запорізькій символіці, але й в перспективі мільнарного очікування. На відміну від Січі (яка являла собою віками відпрацьовану інфраструктуру) Майдан зібрався нібито раптово і в масовій свідомості соціальна трансформація здійснилася миттєво (що повністю відповідає характеристикам мільнарної свідомості Н.Кона, що наводиться Дж.Грабовичем [2]). Цьому миттєвому переходу з «еону Зла» в «еон Добра» сприяли месіаністські очікування на фігуру Ющенка, поява якого сприймалася як Диво, надісланого вищими силами (ця особливість також була відзначена в типології Н.Кона як

«надприродність» стану «комунітас»).

Месіаністська символіка, яка про- низувала «Майдан», може бути про- ілюстрована наступними приклада- ми, які є очевидними, але які можуть бути нетривіально проілюстровані в ці месіанській перспективі «миттєвих радикальних трансформацій». Так, наприклад, Україна, яка сприймалася всім світом так самим її громадянами як одна з відсталих, провінційних дер- жав, раптом перетворюється на центр «світового революційного руху», «фа- брику помаранчевих революцій». Інакше кажучи, миттєвість згаданої трансформації, перетворює Україну з маловідомих держав на флагмана сво- боди (причому не тільки в масштабах СНД, але й всього світу).

Ми можемо ще багато аналізувати мілленаристську утопію «Майдану», але в контексті нашого дослідження нам необхідно спрямувати наш аналіз на виявлення тенденцій мовної по- літики та міжмовної комунікації. Ко- роткочасність існування утопії даного типу дозволяє лише зробити припу- щення стосовно «мовної стратегії», яка була вироблена (або виникла стихій- но) в рамках згаданої Утопії. Емпірич- ні спостереження над ситуацією тих часів доводять, що тоді спостерігався масових спалах «стихійної україніза- ції» (яка імпліцитно приховувала в собі «сценарій В» або української «од- номовності»). Цей масовий підйом, точніше ейфорія, з нашої точки зору, може бути пояснена тим, що пережи- вання «райського стану», «Золотого Віку» потребувало відповідної мови, на якій згадані емоційні стани могли б виражати себе. Оскільки російська мова сприймалася як «мова Струк- тури», «мова офіціозу» (тобто мова В.Путіна або мова «кучмізму», «мова режиму»), то Утопія «комунітас» або «антиструктури» привело до того, що

утопічною мовою або мовою «оновле- ної землі» стала українська мова.

Не боячись повторення, зазначи- мо, що в ті буремні дні люди не про- сто використовували українську мову, але й масово переходили до невиму- шеного побутового спілкування. Го- ворити українською стало модним та престижним. Сформувалася диглосія, якої не змогла добитися «українізація» 90-х, де українська стала сприйматися як «мова еліти», а російська – як мова людей «несвідомих» [5]. (Зараз ми від- волікаємося від відповіді на питання про ідеологічну правомірність такої позиції, а аналізуємо лише ситуацію, що склалася). Незважаючи на певні аналогії тенденція до одномовності, яка сформувалася в рамках « лабора- торії Майдану», значно відрізняється від різновиду «одномовності», що об- ґрунтовувалася в межах «романтичної утопії» Національного Відродження.

Якщо остання постулювала «сце- нарій В», домінування «української мови» як мови «державоутворюючого етносу» ідеологічно обґрунтовувало- ся шляхом посилення на опозицію «національна більшість/національна меншина», то в рамках мілленарист- ської Утопії, українська мова на якусь історичну мить перетворилася на «мову справедливості», до якої можуть бути причетні всі, хто поділяє основні соціальні цінності, похідні від зазна- ченої базової Мегацінності. Саме ця цінність (враховуючи утопічну сим- воліку «Майдану», ідеальний харак- тер цієї цінності робить цю цінність також утопічною) стала сприйматися як основа нової спільноти та традиції, що й спричинила можливість засто- сування «сценарію В». Можна зроби- ти припущення, що така спільнота є аналогом «української політичної на- ції», про необхідність якої твердять за всі роки незалежності України, однак

не знаходять реального інструменту формування такої нації. Незважаючи на недовгий час існування «майданової республіки» ми можемо зробити висновок про те, що утопічний експеримент «Майдану» був таким інструментом та міг би бути і далі таким інструментом, якби деякі з утопічних цінностей (хоча б частково) були реалізовані на практиці. Однак замість цієї утопії була реалізована інша утопія, аналог радянської адміністративної утопії, яку ми називаємо «Новий Левіафан». (Поки писався цей матеріал, в Україні сталися доленосні події у вигляді «Майдану-2014». Дуже важко аналізувати те, що сталося на наших очах, і ще не набуло якихось усталених рис, в тому числі і мовній політиці. Але в загальному плані можна вже сказати, що цей Майдан був практично позбавленим карнавально-святкових рис мілленаристської утопії та у багатьох своїх характеристиках виявився близьким до революційно-романтичної національної Утопії. В цьому контексті ця утопія нагадує утопію 20-х років, однак позбавленої рис «комуністично-

го месіанізму». Якою виявиться мовна політика після перемоги Революції 2014 року і в яку «інституційну рамку» вона буде вписуватися, покаже час).

Висновки. Узагальнюючи, формуємо основні тематичні та проблемні блоки, в рамках яких вирішувалася проблема, яка стала ключовою для нашого дослідження – проблема відносин між Мовою та Владою. Саме характер цих відносин обумовлює і мовну ситуацію, і мовну політику, і сценарії міжмовних відносин та реальний характер міжмовної комунікації.

Виявлено «сміхову» та «карнавальну» природу «Майдану-2004», яка споріднює цей період із Запорізькою Січчю. В рамках мілленаристської есхатології Майдану українська мова була персоніфікована як «Мова Добра та Справедливості» або «мова європейська», а російська мова позиціонувалася як Мова авторитарної Москви. Елементи цієї Утопії наявні і у феномені «Майдана-2013-2014», хоча в ній менше мілленарної міфології та більше елементів прагматики цивілізаційного вибору між «Європою» та «Росією».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бахтин М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса* / М.М.Бахтин. – 2-е изд. М.: Худож. лит., 1990. – 543 с.
2. Грабович Г. Шевченко як міфотворець: Семантика символів у творчості поета / Г.Грабович. – Пер. з англ. – К.: Рад. письменник, 1991. – 214с.
3. Жижек С. Возвышенный объект идеологии / С.Жижек. – М.: Худож. Журнал, 1999. – 456 с.
4. Кормер В. Двойное сознание интеллигенции и псевдокультура / В.Кормер. – М.: Изд. Дом «Время», 1997. – 287 с.
5. Національна ідея і соціальні трансформації в Україні / [відп. ред. Б.В.Попов]. – К.: Укр.. центр духовної культури, 2005. – 328 с.
6. Попович М.В. Нарис історії культури України / М.В. Попович. – К.: «АртЕк», 1999. – 728 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Baxtyn M. *Tvorchestvo Fransua Rable y narodnaya kultura srednevekovya y Renessansa* / M.Baxtyn. – 2-e yzd. M.: Xudozh. lyt., 1990. – 543 s.
2. Grabovych G. *Shevchenko yak mifotvorecz: Semantyka symboliv u tvorchosti poeta* / G.Grabovych. – Per. z angl. – K.: Rad. pysmennyk, 1991. – 214s.
3. Zhyzhek S. *Vozvshennij ob'ekt ydeologyy* / S.Zhyzhek. – M.: Xudozh. Zhurnal, 1999. – 456 s.
4. Kormer V. *Dvoynoe soznanye yntellygentsyy y psevdokultura* / V.Kormer. – M.: Yzd. Dom «Vremya», 1997. – 287 s.
5. *Nacionalna ideya i socialni transformaciyi v Ukrayini* / [vidp. red. B.V.Popov]. – K.: Ukr.. centr duxovnoyi kultury, 2005. – 328 s.
6. Popovych M.V. *Narys istoriyi kultury Ukrayiny* / M.V. Popovych. – K.: «ArtEk», 1999. – 728 s.

КРАВЧЕНКО О.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, декан факультету
соціальної та психологічної
освіти, Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОЛЕТКУЛЬТУ (1917-1932)

У статті висвітлено освітньо-просвітницьку діяльність Пролеткульту (1917-1932) – культурно-просвітницької і літературно-художньої організації пролетарської самодіяльності при Наркомосі, яка мала за мету широкий і всебічний розвиток пролетарської культури самим пролетаріатом. Основними формами освітньо-просвітницької роботи виступали: робочий клуб, студії (літературні, театральні, музичні, образотворчого мистецтва); пролетарський університет, дитячий Пролеткульт.

Ключові слова: Пролеткульт, культура, освіта, виховання, форми, методи, університет.

В статье освещена образовательно-просветительская деятельность Пролеткульта (1917-1932) - культурно-просветительской и литературно-художественной организации пролетарской самодетельности при Наркомпросе, которая имела целью широкий и всестороннее развитие пролетарской культуры самым пролетариатом. Основными формами образовательно-просветительской работы выступали: рабочий клуб, студии (литературные, театральные, музыкальные, изобразительного искусства); пролетарский университет, детский Пролеткульт.

Ключевые слова: Пролеткульт, культура, образование, воспитание, формы, методы, университет.

The article highlights the educational and outreach activities Proletcult (1917-1932) - of cultural and literary and artistic performances in the proletarian organization Commissariat, which had the goal of broad and comprehensive development of proletarian culture by the proletariat. Educational and educational activities aimed at

© КРАВЧЕНКО О.О., 2016

Proletcult comprehensive holistic education of man from preschool to systematically support professional life at work. The main forms of education and educational work were: working club, studies (literature, theater, music, fine arts); proletarian university, children Proletcult. Each form has its own methods, techniques and tools of work. The main shortcomings can distinguish politicization and ideological filling the educational process, the advantage of collectivism over individual creative development, class limitations like.

Key words: Proletcult, culture, education, forms, methods, and university.

Перед освітою ХХІ століття постають нові виклики: мультикультурні перетворення, процеси глобалізації, розширення мережевого простору, інформаційного потоку тощо, із врахуванням яких потребує удосконалення та модернізації освітньої галузі. Розглядаючи освіту як інтегрований соціокультурний феномен, поряд із здобуттям нових знань важливою є соціально-виховна складова, а саме створення умов для успішної соціалізації особистості не лише від народження і до завершення загальноосвітньої школи, а й впродовж професійного життя.

Здійснюючи пошук нових, інноваційних шляхів освітнього поступу, доцільно дотримуватись принципів історичної закономірності, відтак враховувати досвід освітньої практики, особливо забутий і маловідомий, що дозволить не лише відкрити «білі плями» історії педагогіки, а виявити позитивні і негативні аспекти її становлення. Із «Лекцій» Гегеля очевидно: досвід і історія вчать, що народи і влада ніколи не вчилися у історії і не діють у відповідності з тими уроками, що можна було б із неї використати [10, с. 9].

Пропоноване видання – спроба об'єктивного висвітлення освітнього

потенціалу діяльності Пролеткульту (1917-1932) – освітньо-просвітницької та культуротворчої незалежної, добровільної організації, яка ставила за мету теоретичне обґрунтування питання пролетарської культури, створення відповідних педагогічних умов для виявлення та розвитку творчого потенціалу робітничого населення (пролетаріату) у різних галузях мистецтва (література, музика, театр, образотворче мистецтво) і науки, методичну розробку забезпечення освітньо-просвітницької роботи в пролеткультівських установах (пролетарські університети, робочі клуби, дитячі пролеткульти, театри, студії тощо).

Окремі аспекти освітньо-просвітницької та художньо-творчої роботи Пролеткульту вивчали російські вчені Л. Булавка, А. Карпов, М. Левченко, Л. Ніколаєва, М. Юдин та ін. Проте системно освітня та просвітницька діяльність пролеткультівських організацій не досліджувалася.

Організація Пролетарської Культури була створена за місяць до Жовтневого перевороту (1917) з метою підтримки «самодіяльності» пролетаріату у різних сферах культури, причому тільки на добровільних засадах. Із початку створення Пролет-

культ став чітко структурованою організацією, яка мала статут, виборчий Центральний комітет, раду і відділи: організаційний, літературний, видавничий, театральний, бібліотечний, шкільний, клубний, музично-вокальний, науковий, господарський. Центральному Пролеткульту підпорядковувалися губернські, міські і районні пролеткульти.

Згідно із ключовою позицією теоретиків Пролеткульту за допомогою освітньо-просвітницької діяльності відбувалося засвоєння загальнолюдського досвіду, критичне осмислення з класової точки зору культурних надбань людства, а за допомогою культуротворчої – відбувався процес творення нової культури – пролетарської.

Освітньо-просвітницька робота проводилася через організовані робочі клуби, бібліотеки, читальні, школи грамотності для дорослих, пролетарські університети, дитячий пролеткульт та ін.

Найбільш поширеним осередком освіти виступав *робочий клуб*, який являв собою інтегроване явище – соціокультурний осередок, де поряд з освітою, вихованням робітники отримували місце організованого дозвілля, а також створювалися умови для прояву і розвитку творчого потенціалу. Відтак, робочий клуб виступав «лабораторією» пролетарської громадськості, в якій кожен, як член колективу, повинен був збагачуватися культурним багажем.

В цілому основне завдання робочого клубу було комуністичне революційно-класове виховання мас, це завдання – інтегральне і передбачало: політико-просвітницьку і пропагандистку роботу; розвиток господарсько-виробничої свідомості мас; розвиток нових форм пролетарської громадськості – колективізму; твор-

чість елементів нового побуту; розвиток творчої самодіяльності робітників [15, с. 11].

До структури робочого клубу відповідно до Статуту входили: а) навчальні курси; б) студії; в) спектаклі, концерти, вечори, екскурсії та ін.; г) бібліотека-читальня; д) довідкове бюро; е) гімнастичний зал; є) буфет та їдальня. У ході теоретичних розробок та практичної діяльності робочих клубів передбачалися ще такі структурні підрозділи: музей, школа по ліквідації неграмотності, кімнати відпочинку, перукарня, кімната для ігор, більярдна, спортзал, приміщення театру, дитячі кімнати, літні приміщення тощо [1].

У робочих клубах для реалізації творчих прагнень членів були використані різноманітні форми і методи роботи. Основною формою клубної роботи була *лекція*, обов'язковий курс яких містив: історію мистецтва, історію літератури, історію соціалізму, робітничий рух, історію і програму РКП та ін. До того ж важливого значення надавалося *бесіді*, метою якої передбачалося не лише набуття знань, а й формування навичок висловлювати свої думки, відстоювати власні переконання, уміти підтримувати розмову з певної теми. Більш складний вид бесіди – *дискусія*. Різновидом бесіди та однією з форм дискусії були *вечори питань і відповідей* як форма перевірки знань після лекції і як самостійна форма клубної роботи, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу у більш доступній формі.

Так як на клуби покладалося виховання робітничих мас в дусі комуністичної теорії, то особлива увага зверталася форми і методи політичного виховання. Окреме місце займали *політ-ігри*. У свою чергу вони ділилися на три категорії. До першої відносилися ігри на перевірку знань:

політрулетка, політлотерея, політтир, політбазар, політфанти, політаукціон, політзагадки, політлото. Другу групу об'єднують ігри, що повідомляються знання у процесі їх проведення, та остання група ігор, які побудовані на емоційному впливі [12].

У цьому контексті актуальними були наступні форми: *огляд новин за кордоном, вечори питань і відповідей, спогоди про життя і побут робітників до і після революції, агітсуди*.

Ще однією формою для привернення уваги робітників до клубної роботи, з'ясування завдань і характеру його роботи був «суд над клубом», найбільш актуальними темами для якого виступали: питання про причини неявки (суд над робітниками) та питання про недостатню активність членів клубу (суд на пасивними членами). Суди могли бути як інсценізованими, так і реальними. Під час «судового засідання» обов'язково повинні бути з'ясовані причини недоліків роботи клубів і вказані шляхи до їх виправлення, а також висвітлені позитивні сторони роботи клубу і значення клубної роботи взагалі [16].

Перед клубною бібліотекою – важливе завдання відповідати культурному розвитку і запитів робочим, активно сприяти пропаганді і популяризації якісної наукової, технічної і художньої книги серед робочої маси. Адже, бібліотека розумілася як важлива форма щоденної культурної масової роботи в клубі.

З метою залучення робітників до книги організовувалися книжні *виставки, гучні читальні, вечори книги, вечори робочої критики, літературні вечори, літературні суди над героями твору або авторами, конкурси на кращого читця, рекомендація книг, книгоноші* тощо. Серед нових форм, які виникли дещо пізніше в діяльності клубів варто відзна-

чити – *бесіди звіти бібліотек на підприємстві, дошка змагань і вітрина відгуків, колективна покупка книг, проведення Дня книги, книжковий базар, театралізовані читання уривків творів* [17].

Підготовка і випуск *стінгазет* – ще одна розповсюджена форма роботи клубу, яка мала агітаційний характер. Зміст стінгазет в основному спрямовувався на висвітлення життя клубу, питань побуту та громадсько-політичних подій. Також стінгазети випускалися до іменних та святкових дат. Як правило, один номер міг містити інформаційний сектор, культурно-побутовий фельетон, поштовий ящик, лозунги, тематичні малюнки, а також клубну хроніку: бібліотеки-читальні (про необхідність покращення роботи), гуртка фізкультури (про досягненні результати та завдання на майбутнє), драмстудії (критика останніх постановок), літгуртка (програма занять), юних піонерів тощо [14].

До переліку форм, які активізували аудиторію необхідно віднести і так звані *вечори загадок*, які ще розглядалися як форми корисного відпочинку і розваг. Разом з тим загадки за формою та змістом були доступні для широкої аудиторії, до того ж давали відомості, які розширювали світогляд, відомості, які ставали в нагоді в громадському житті [8].

«*Вечір самодіяльності*» – об'єднання різних форм роботи в єдину програму з визначеним соціальним змістом за активної участі усіх членів клубу, як правило розважального характеру та присвячувався певній даті клубного життя. Разом з тим самодіяльність доповнювала офіційну частину програми (лекцію, доповідь), тим самим в її основі лежала певна тематика вечора [2].

Однією з нових форм освітньо-просвітницької роботи робітничих клу-

бів виступало «*живе кіно*» та «*живий журнал*» – інсценізація з відповідними декораціями агітаційного характеру актуальних питань сучасності в контексті будівництва соціалізму. Зміст, структуру, музичний супровід, сценарій розроблялися членами клубу під керівництвом культпрацівника [13].

Робота *гуртка фізичного виховання* передбачалася у двох напрямках: дотримання загальних санітарно-гігієнічних вимог та залучення членів клубу до активної роботи в гуртку з метою формування навичок ведення здорового способу життя [9].

В умовах тотальної індустріалізації перед робочими клубами постало посилення уваги до питань виробничої пропаганди, основними формами якої виступали: бесіди на виробничі теми; дошки «питань і відповідей»; стінгазети; гуртки винахідників; виробничі виставки; виробничі вечори; огляд виробничих нарад [11].

Серед форм роботи Пролеткульт освітнього спрямування були *студії*, які поряд з клубною роботою користувалися широкою популярністю. Студії відкривалися при клубах і були різні за змістом і формою. У студіях викладалися основи природознавства, методи наукового мислення, основи політичної грамоти, історія матеріального побуту і форм мистецтва.

Студійна робота велася по чотирьох напрямках: театральний, музичний, літературний, образотворчого мистецтва. У 1919 р. у студіях навчалося біля 80 тис. осіб [7, с. 67].

Науковою установою виступав *Пролетарський університет*, який покликаний апробувати нові форми навчання з метою формування робочої інтелігенції [3, с. 220].

Під час Першої Всеросійської конференції культурно-просвітницьких організацій було поставлено завдання

перед пролетаріатом «соціалізації науки», тобто перероблення тогочасної науки за формою та змістом з колективно-трудової точки зору і передачі її у такому вигляді робочим масам. Основними організаційними засобами реалізації цієї мети виступали:

Створення Робочого Університету – цілісної системи культурно-просвітницьких установ, яка послідовно сприяє оволодінню пролетаріату науковими методами і вищими досягненнями науки.

На основі діяльності Робочого Університету необхідно виробити Робочу Енциклопедію, в якій чітко, доступно і зрозуміло викладені методи і досягнення науки з пролетарської точки зору [4].

Навчання повинно було будуватися на товариській співпраці викладачів і слухачів. Ця відмінність від старої школи мало методологічне значення: вона відповідала принципу перевірки наукового знання практикою життя і відмови від авторитаризму, як характерної риси старого світу.

Загальний програмний план Університету передбачав три цикли: а) підготовчий – повинен оформити і систематизувати ті знання, які мають слухачі, а також доповнити їх усіма знаннями, необхідними для засвоєння основного циклу; б) основний – повинен широко і міцно закласти основи соціалістичного світорозуміння, перетворюючи слухача в освіченого соціаліста, що володіє основними методами різних сфер науки; в) спеціалізований – ділиться відповідно суспільного процесу на факультети: технічний, економічний і культурний. На кожному з них спеціально, поглиблено в науковій постановці вивчається відповідна група предметів у тісному взаємозв'язку з політичною економією [3].

Відтак підготовчий курс складався

з трьох блоків: засвоєння практичних методів оволодіння наукою в індивідуальній і колективній формі; математичні і природничі науки. Математика передбачала вивчення її основ, а зміст природничо-наукового комплексу ґрунтувався на лекціях з фізики, хімії, геології, фізіології, психофізіології, що входили в навчальні дисципліни; суспільствознавчі науки. Третій блок підготовчого рівня – соціальні дисципліни (політекономія, основи наукового соціалізму, основи держави і права, історія робочого руху). Додатково слухачі могли вивчати іноземні мови (німецьку, англійську, французьку).

Після успішного навчання на підготовчому рівні освіти можна було продовжити. Програма основного курсу розпадалася на дві групи предметів – натуралістичну (в тому числі математика) і соціальну, надаючи приоритетного значення останній.

Натуралістична складова передбачала вивчення: методології природничих наук; основні еволюційні теорії; основні загальні і абстрактні теорії; основні методи і висновки біологічного вчення про робочу силу.

Соціальна складова представлена у програмі наступним чином: історія соціальної техніки; історичний курс політичної економії; історія суспільних світоглядів; історія права і держави; історичний матеріалізм та загальна система наукового світогляду.

Третій, спеціалізований рівень включав три факультети: технічний, економічний, культурний. Типова програма для технічного факультету виглядала наступним чином: історія техніки і технічних наук, енциклопедія математики, енциклопедія природничих наук, енциклопедія технологій, політекономія, загальна організаційна наука.

Саме третім курсом завершувала-

ся навчальна частина університеті. Той, хто навчався далі, вступав у сферу науково-академічної роботи, яка також повинна була бути організована колективно.

Особливе місце у пролеткультівській роботі займала діяльність, пов'язана з *Дитячим Пролеткультом*. Дитячий Пролеткульт – це педагогічна студія, це журнал з питань соціалістичної педагогіки, це клуб педагогів-творців, це постійний диспут, в якому відшліфовуються нові форми, нові можливості освітньої практики [5].

Основним осередком Дитячого Пролеткульту виступала студійна робота при клубах. До студій приймалися діти 8-9 років, які ще не попали під вплив школи, в основному індустріального пролетаріату. Вважалося, що ще до школи діти повинні засвоїти базу пролетарської культури. Саме освіта вважалася основною передумовою творчої діяльності підростаючого покоління.

В цілому ідеологами Пролеткульту розроблялися теоретичні підходи освітньо-виховної роботи з дітьми. Особлива увага зосереджувалася на створенні *дитячих будинків* [5] – як осередків нового виховання, в яких розвинеться почуття нової правди, нової любові, нової краси – правди, любові і краси колективізму. Відвідувати дитячий будинок має право кожна дитина, де знаходяться від 9-10 год. Ранку до 5-6 год. Вечора, що майже гарантує уберегти від впливу вулиці.

Дитячий будинок за проектом пролеткультівців інтегрував дитячий садочок і школу, адже він повідомляє дитину ті ж навички, також вчить дошкільника орієнтуватися у світі звуків, кольорів і відчуттів, але він іде далі – він вчить творити, тобто комбінувати індивідуально засвоєний матеріал. Дитячий будинок – це клуб, адже

дитина тут грається, відпочиває і творить сама, наданий своїй ініціативі. Дитячий будинок – це сім'я, осередок солідарності і товариськості, його майстерня, у якій працюють творці нових цінностей, не обтяжені сухим навчанням та дисципліною.

Саме такі дитячі будинки мають координуватися Дитячим Пролеткультом, який виступає лабораторією, майстерня думки і слова, в яких робітники – практики викують новий метод, в яких вони найдуть ті слова, жести і навички, що дають владу над душею дитини. Діти у таких будинках проводять не весь день, а це значить, що вони повністю не вилучені з під опіки сім'ї. Загалом завдання будинку вилучити дитину від впливу вулиці міста та впливу поки що сім'ї старого ладу.

Загальна мета виховання у дитячих будинках – це соціалістичне виховання, що передбачало розвиток почуття колективного зв'язку, товариськості, завдання соціалістичного виховання – це боротьба з індивідуалістичними задатками людської психіки [5].

Крім того поширеними формами роботи Дитячого Пролеткульту були [6]:

- робота літніх колоній при яких створювалися різноманітні майстерні, де діти займалися столярством, швейною справою, виготовленням меблів;
- театральні постановки;

- виготовлення плакатів, афіш, малюнків;
- виготовлення листівок, звернень тощо. Ось один із зразків: – «Товарищи дети! Не долгот тот час, когда мы – дети рабочих и крестьян должны будем вступить в ряды стойких борцов за счастье трудящихся всего мира... Долой шалопайничество, игру в орлянку, хулиганство и т. д. Не время разгильдяйничать, а время взяться за строительство новой светлой, коммунистической жизни...», або «Октябрьская революция – наша вторая мать»;
- організація і проведення мітингів.

Таким чином, освітньо-просвітницька діяльність Пролеткульту була спрямована на цілісне всебічне виховання людини від дошкільного віку до систематичного супроводу професійного життя на виробництві. Основними формами освітньо-просвітницької роботи виступали: робочий клуб, студії (літературні, театральні, музичні, образотворчого мистецтва); пролетарський університет, дитячий Пролеткульт. Кожна із форм мала свої методи, прийоми та засоби роботи. Серед основних недоліків можна виокремити заполітизованість та ідеологічну наповнюваність виховного процесу, перевага колективізму над індивідуальним творчим розвитком, класова обмеженість тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беган Р. Лицо клуба (К вопросу о клубном строительстве) / Беган Р. // Рабочий клуб. – 1926. – № 6–7. – С. 71–74
2. Блюменфельд В. Вечера самодеятельности (По материалам Ленинградского Пролеткульта) / Блюменфельд В. // Рабочий клуб. – 1926. – № 3. – С. 24–28.
3. Богданов А. Наука и рабочий класс / А. Богданов // Богданов А. О пролетарской культуре (1904–1924). – Ленинград: Издательское товарищество «Книга», 1924. – С. 200–221.

4. Богданов А. Пролетарский университет / А. Богданов // Богданов А. О пролетарской культуре (1904–1924). – Ленинград: Издательское товарищество «Книга», 1924. – С. 238–262.
5. Богдатева Е. Детский Пролеткульт / Е. Богдатева // Грядущее. – 1918. – № 6. – С. 13–14.
6. Булавка Л. «Низы» Пролеткульта и рабочие клубы 1920-х: что делали и чем жили / Л. Булавка // Альтернативы. – 2012. – № 3.
7. Горбунов В.В. Ленин и пролеткульт / В.В. Горбунов. – М. : Политиздат, 1974. – 239 с.
8. Гранич К. Вечера загадок в клубной работе / Гранич К. // Рабочий клуб. – 1926. – № 6–7. – С. 37–40.
9. Жемчужников Д-р. А. Физкультура в клубах / Д-р. А. Жемчужников // Рабочий клуб. – 1924. – № 3–4. – С. 46–49.
10. Искусство и большевизм, 1920–1930 гг : Проблем.-темат. очерки и портреты / А. И. Мазаев ; Гос. ин-т искусствознания М-ва культуры Рос. Федерации, 2007. – 320 с.
11. Крушов А. Производственная пропаганда, клуб и красный уголок / А. Крушов // Клуб и революция. – 1929. – № 1. – С. 20–24.
12. Курдюбом В. Полит-игры / В. Курдюбом // Рабочий клуб. – 1925. – № 7. – С. 33–37.
13. Мологин Н. Живое кино в рабочем клубе / Н. Мологин // Рабочий клуб. – 1924. – № 2. – С. 9–10.
14. Нез-в П. Стенная газета в клубе / П. Нез-в // Рабочий клуб. – 1924. – № 2. – С. 46–48.
15. Плетнев В.Ф. Рабочий клуб. Приемы и методы работы / В.Ф. Плетнев. – Всероссийский Пролеткульт. – М., 1923.
16. Суд над клубом // Рабочий клуб. – 1924. – № 2. – С. 30.
17. Эс-кий Р. Пропаганда книги клубной библиотекой / Р. Эс-кий // Клуб и революция. – 1929. – № 3–4. – С. 60–67.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Began R. Litso kluba (K voprosu o klubnom stroitelstve) / Began R. // Rabochiy klub. – 1926. – # 6–7. – S. 71–74
2. Blyumenfeld V. Vechera samodeyalnosti (Po materialam Leningradskogo Proletkulta) / Blyumenfeld V. // Rabochiy klub. – 1926. – # 3. – S. 24–28.
3. Bogdanov A. Nauka i rabochiy klass / A. Bogdanov // Bogdanov A. O proletarskoy kulture (1904–1924). – Leningrad: Izdatelskoe tovarischestvo «Kniga», 1924. – S. 200–221.
4. Bogdanov A. Proletarskiy universitet / A. Bogdanov // Bogdanov A. O proletarskoy kulture (1904–1924). – Leningrad: Izdatelskoe tovarischestvo «Kniga», 1924. – S. 238–262.
5. Bogdateva E. Detskiy Proletkult / E. Bogdateva // Gryadushee. – 1918. – # 6. – S. 13–14.
6. Bulavka L. «Nizyi» Proletkulta i rabochie klubyi 1920-h: chto delali i chem zhili / L. Bulavka // Alternativyi. – 2012. – # 3.

7. Gorbunov V.V. *Lenin i proletkult* / V.V. Gorbunov. – M. : Politizdat, 1974. – 239 s.
8. Granich K. *Vechera zagadok v klubnoy rabote* / Granich K. // *Rabochiy klub*. – 1926. – # 6–7. – S. 37–40.
9. Zhemchuzhnikov D-r. A. *Fizkultura v klubah* / D-r. A. Zhemchuzhnikov // *Rabochiy klub*. – 1924. – # 3–4. – S. 46–49.
10. *Iskusstvo i bolshevizm, 1920-1930 gg : Problem.-temat. ocherki i portrety* / A. I. Mazaev ; Gos. in-t iskusstvoznaniya M-va kulturyi Ros. Federatsii, 2007. – 320 s.
11. Krushov A. *Proizvodstvennaya propaganda, klub i krasnyiy ugiok* / A. Krushov // *Klub i revolyutsiya*. – 1929. – # 1. – S. 20–24.
12. Kurdyubom V. *Polit-igryi* / V. Kurdyubom // *Rabochiy klub*. – 1925. – # 7. – S. 33–37.
13. Mologin N. *Zhivoe kino v rabochem klube* / N. Mologin // *Rabochiy klub*. – 1924. – # 2. – S. 9–10.
14. *Nez-v P. Stennaya gazeta v klube* / P. Nez-v // *Rabochiy klub*. – 1924. – # 2. – S. 46–48.
15. Pletnev V.F. *Rabochiy klub. Priemy i metodyi raboty* / V.F. Pletnev. – Vserossiyskiy Proletkult. – M., 1923.
16. *Sud nad klubom* // *Rabochiy klub*. – 1924. – # 2. – S. 30.
17. Es-kiy R. *Propaganda knigi klubnoy bibliotekoy* / R. Es-kiy // *Klub i revolyutsiya*. – 1929. – # 3–4. – S. 60–67.

ЛАБУНЕЦЬ Ю.,
асистент, кафедра іноземних
мов та методик їх навчання,
Київський університет імені
Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ФІЛОСОФІЯ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРІ ДЖ. Р. Р. ТОЛКІНА «СИЛЬМАРИЛІОН» У КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ

У статті охарактеризовано головні концепти та ідеї філософії виховання моральної особистості у творі Дж. Р. Р. Толкіна «Сильмариліон», як у «ядрі» творчості освітянина. Визначено пріоритетні моральні орієнтири та виховний ідеал моральної особистості через призму цього твору у контексті викликів третього тисячоліття. Автором доведено важливість виховання моральної особистості у контексті викликів третього тисячоліття, а зокрема потенціал використання творчості Дж. Р. Р. Толкіна на прикладі його твору «Сильмариліон».

Ключові слова: Джон Рональд Руел Толкін; виховання моральної особистості; творчість Дж. Р. Р. Толкіна; моральність; «Сильмариліон»; виклики третього тисячоліття; моральний ідеал.

В статье охарактеризованы главные концепты и идеи философии воспитания моральной личности в произведении Дж. Р. Р. Толкина «Сильмариллион», как в «ядре» творчества педагога. Определены приоритетные моральные ориентиры и воспитательный идеал моральной личности через призму этого произведения в контексте вызовов третьего тысячелетия. Автором доказана важность воспитания моральной личности в контексте вызовов третьего тысячелетия, а в частности потенциал использования творчества Дж. Р. Р. Толкина на примере его произведения «Сильмариллион».

© ЛАБУНЕЦЬ Ю., 2016

Ключевые слова: Джон Рональд Руэл Толкин; воспитание нравственной личности; творчество Дж. Р. Р. Толкина; нравственность; «Сильмариллион»; вызовы третьего тысячелетия; нравственный идеал.

The article outlines the main concepts and ideas of moral personality's education philosophy in J. R. R. Tolkien's work "the Silmarillion", as in "the core" of the teacher's creativity. Priority moral values and moral personality's educational ideal through the prism of this work in the of the third millennium challenges context. The author proves the importance of moral education of personality in the context of challenges of the third Millennium, and in particular the potential use of JRR. G. Tolkien in his work "Silmarillion".

Keywords: John Ronald Ruel Tolkien; moral personality's education; J. R. R. Tolkien's works; morality; Silmarillion; the challenges of the third millennium; the moral ideal.

Актуальність проблеми дослідження. На сьогоднішній день Україна розвивається як полікультурна, полінаціональна, поліконфесійна та багатомовна країна, що намагається забезпечити істотні зміни в освітньому просторі, де основне місце відводиться розвитку особистості як доведеної ерудованої особистості. В освітньому просторі нашої країни проблема виховання моральної особистості через формування морально ціннісних орієнтацій, належить до малодосліджених у теорії і недооцінених та малоімplementованих результативно у шкільну та родинну практику виховання моральної особистості підростаючого покоління. Фокусуючись на вихованні моральної особистості через формування морально ціннісних орієнтацій у творчості Дж. Р. Р. Толкіна як визнаного на світовому рівні професора, освітнина, педагога, філософа та митця виховного впливу на особистість, на нашу думку, сформулювала відпо-

відно до світових освітніх тенденцій третього тисячоліття спрямованих на формування моральних духовних та базованих на критичному мисленні орієнтирах є актуальною.

Аналіз наукових досліджень та публікацій показав, що сьогодні частина досліджень освітян, психологів, філологів та літераторів присвячена розкриттю проблеми і різних аспектів авторської міфології Дж. Р. Р. Толкіна, яка мала значний вплив на виховання не одного покоління по всьому світі, в базовому варіанті її являють 3 книги – «Сильмарилліон», «Хоббіт» і «Володар Кілець» у кожній з яких був проявлений результат його постійного спілкування із народом, багаті життєві спостереження за період його 40-літньої практики роботи у вищих навчальних закладах, що стали основою для обґрунтування теоретичних положень про виховання моральної особистості та були викладені у його літературно-педагогічній творчості.

На думку С. Алексеєва, О. Бажено-

вої, Е. Бессмольної, В. Бойніцького, О. Валовень, В. Губайловського, А. Зотикова, П. Іванішина, Є. Канчура, Ю. Курятої, Л. Кушнір, Н. Мамаєвої, О. Невмержицької, Д. Павкіна, Н. Ситник, О. Потапова, Е. Тихомирова, Л. Решетова та низки інших вітчизняних науковців в культурно-освітньому просторі двадцятого століття педагогічна спадщина видатного англійського філософа, педагога, перекладача, письменника, професора Джона Рональда Руела Толкіна (1892-1973) займає особливе місце в контексті значного впливу на читацьку аудиторію, а пізніше і аудиторію глядачів екранізації його творів.

Загальнонаукове значення з філософської, історичної та літературно-педагогічної точки зору, на нашу думку, мають роботи зарубіжних авторів А. Джексона, С. Кошелева, Р. Кабакова, Х. Карпентера, Л. Картера, К. Манлава, Б. Роузбері, Р. Сміта, В. Флігера, М. Хукера та Т. Шиппі в яких побічно розглядають певні моральні аспекти його життєдіяльності та літературно-педагогічної спадщини [2].

Значної уваги зазначених вище науковців заслуговує перший твір, який Дж. Р. Р. Толкін почав писати був «Сильмариліон», що визнавався ним як центральний у своїй творчості і навіть вінцем, оскільки саме він став основою для всіх його міфів, включивши в себе зерно всіх його життєвих принципів, вірувань, життєвих орієнтацій. За дивною іронією долі за життя автора він не був ні закінчений, ні виданий, хоча видати його Дж. Р. Р. Толкін планував як базову книгу, але тим не менш в контексті вивчення його філософських, педагогічних, культурних та моральних ідей, вона являє собою ядро, фактично найвищий та найбільш багатогарбовий прояв його літературно-педагогічної творчості.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча твори Дж. Р. Р. Толкіна опинялися під кутом уваги різного роду фахівців, але аспект виховання моральної особистості не був предметом вивчення науковців, тож це питанням малодослідженим та потребує додаткового розгляду. **Мета даної статті** полягає у висвітленні основних ідей філософії виховання моральної особистості у творі Дж. Р. Р. Толкіна «Сильмариліон» у контексті викликів третього тисячоліття.

Виклад основного матеріалу. Дж. Р. Р. Толкін винайшов свою міфологію в «Сильмариліоні», розуміючи, що саме вона впродовж історії людського роду мала найбільше впливу на формування людської свідомості, виховання моральної особистості, здобуття цінностей особистістю та визначення ієрархії людських цінностей. Особливою і виділяючою із загалу інших освітан і письменників XIX – XX століття є неординарне вміння Дж. Р. Р. Толкіна поєднувати звичайне з винаходом, використовувати знання для своєї уяви, уміння надати свою вигадку, свою роздумку і зайняти стале місце в літературі XX століття.

Найбільш чітке формулювання його творчого кредо, його творчого маніфесту можна отримати через призму його есе «Базуючись на казкових сюжетах» (вперше представлений в 1959 році, як лекція в університеті Сент-Ендрюс) [5]. У цьому нарисі, автор демонструє широку дискусію про взаємозв'язок фей із мирянами, міф, мову, та людську уяву. Дж. Р. Р. Толкін описав те, що являло казкові історії, які зачарували його. Тож єдність цих історій він продемонстрував через створення світу, який назвав «Фейрі», що було «небезпечним Царством саме по собі», і особливі повітряні чари «що дмуть в цій країні» [5, с. 48]. Казки та

оповідання, як казав Дж. Р. Р. Толкін, дають нам можливість «відкрити двері в інший час, і якщо ми пройдемо ними, хоч би тільки на мить, оскільки в цю мить, ми ніби стоїмо поза нашим власним часом» [5, с. 56]. Тож Дж. Р. Р. Толкін своєю творчістю продемонстрував власне бажання пройти через двері в інший час, і таким чином стояти поза своїм власним часом і, можливо, поза часом самим по собі, що привело його до створення свого власного світу «Фейрі», що має назву Середзем'я.

У «Сільмариліоні» Дж. Р. Р. Толкін демонструє важливість гармонійного поєднання індивідуальностей у соціумі, задля створення органічної кооперації та реалізації талантів кожного: «Довгий час айнури співали поокремо чи по кілька разом, а решта слухала: бо кожен із них збагнув тільки ту частину духу Ілуватара, з якої народився, а чуття братерства приходило дуже повільно. Утім, слухаючи, вони сподоблювалися щоразу глибшого розуміння, і співи їхні ставали дедалі злагодженішими та гармонійнішими» [1, с. 40]. Пораду митцям освітянин проголошує наступною думкою: «Ауле – коваль і майстер ремесел, його однаково тішать уміло зроблені дрібнички та могутні споруди давнини. Самоцвіти, приховані в надрах Землі, золото, що ясніє у руці, а разом і гірські кряжі та ложі морів – усе належить йому. Мелькор заздрих Ауле, бо той думками та силами дуже нагадував його самого: і вони довго боролись, і Мелькор щоразу псував або нищив працю ауле, й ауле нарешті стомився відновлювати все після заворушень і безладь, які чинив Мелькор. Але обидва прагнули створити щось нове, те, про що не подумали інші: обом дуже подобалося, коли прославляти їхні вміння. Проте Ауле залишався вірним Еру й підпорядкував усю свою працю Його волі,

а ще він не заздрих витворам інших, радо приймав і давав поради. Мелькор же витрачав свій дух на заздрість і ненависть, аж поки не міг уже створити нічого нового, а тільки наслідував задуми інших і, коли міг, нищив їхні творіння» [1, с. 55].

Автор «Сільмариліону» вважав, що мудрість приходить через готовність особистості сприймати життя як певну серію уроків, з яких необхідно робити правильні висновки: «Нієнна, сестра феантурів, могутніша за Есте і мешкає самотиною. Вона знайома з горем і оплакує кожну рану, яку Мелькор задає арді. Так сильно тужила ця валієра (богиня) в час творення Музики, що пісня її стала жалобним плачем раніше, ніж закінчилася Музика, і звук ридання вплився у наспіви Світу ще до його початку. Проте оплакує вона чуже горе, а тому ті, хто чує її глосіння, вчаться жалості та стійкості в надії. Її чертоги – на заході Заходу, на рубежах світу: нечасто буває вона в місті Валіар, де всі радісні, а охочіше заходить до чертогів Мандоса, що поблизу від її власних. І всі ті, хто чекає в Мандосі, волають до неї: бо вона примножує духовну силу та обертає горе на мудрість» [1, с. 57].

Підводячи підсумки, можна сказати, що «Сільмариліон» є одним з найважливіших творів Дж. Р. Р. Толкіна. У ньому містяться глибокі роздуми про буття, про призначення людини, про природу добра і зла, ідеї самопожертви і, в той же час, помірності в прагненні досягти свою мету.

Одним з центральних педагогічних поглядів в епопеї є ідея всепрощення, яка в контексті виховання моральної особистості є базовим принципом побудови виховних відносин, гуманістичного характеру. І сам Дж. Р. Р. Толкін будучи гуманістом до глибини душі, відкидає всяку думку про

помсту або навіть про справедливу, але жорстоку кару.

Гуманне формування моральних ціннісних орієнтирів особистості в контексті удосконалення та розвитку сучасної філософії освіти набувають все більшого значення, адже вони – моральна опора особистості у швидкозмінюваному, і багато в чому непередбачуваному світі. У сучасних умовах моральність, відповідальність, готовність прийти на допомогу, доброзичливість, повага та толерантність як суспільства в цілому, так і окремої людини набуває виключної актуальності [2; 4].

Сучасне виховання ґрунтується на гуманістичній особистісно-орієнтованій парадигмі, відповідно до якої важливим завданням є створення сприятливих умов для розвитку моральної особистості та її самосвідомості (через морально ціннісні орієнтації) та виховання моральної особистості, в тому числі опосередковано через творчість відомих освітян. Активізація морально ціннісних орієнтацій у процесі виховання моральної особистості зростаючої розглядається сьогодні як один із пріоритетних чинників підвищення ефективності виховання особистості та формування її готовності до подолання життєвих труднощів.

Сучасний виховний процес має значний інноваційний потенціал (як методів, так і технологій) для виховання моральної особистості, її морально ціннісних орієнтирів, але з іншого боку ми констатуємо значний вплив сьогоденних реалій, умов нестабільності суспільного життя, руйнації моральних орієнтирів, посилення бездуховності, наявності недостатнього рівня моральної культури населення (зокрема серед дорослого населення). За таких умов, підростаючому поколінню особливо складно усвідомити

сенс свого існування, поставити перед собою гідні життєві цілі, зробити усвідомлений моральний вибір у житті, оскільки на це здатна лише вихована моральна особистість з сформованими морально ціннісними орієнтаціями

Прикладом антигероя, що дозволяє відредагувати моральні орієнтири особистості читача виступає Мелькор, демонструючи хибний шлях використання власної сили, знань та розуму: «Останнім із усіх стоїть ім'я Мелькора, того, хто зростає на силі. Та він утратив право на це йменні і нольдори, котрі найбільше з-поміж ельфів настраждалися вій його злоби, не вимовляють це ім'я вголос, називаючи його влансика натомість Морготом – Темним Ворогом Світу. Ілуватар наділив Моргота неймовірною могутністю, і був він рівнею Манве, і володів почасти силами та знаннями інших валарів, але спрямував їх на лихе: тож і змарнував свою велич на жорстокість та деспотизм. Бо він пожадав Арду й усе, що на ній, прагнучи захопити королівський титул Манве та запанувати над володіннями рівних йому. Зі шляхетності він скотився до пихатості, а з пихатості – до презирства. І почав зневажати всіх, окрім себе, став марнославним і безжальним духом. Скориставшись здатністю розуміти, підкорювати власній волі все, з чого мав зиск, і згодом пертворився на безсоромного брехуна. Спершу Мелькор прагнув Світла, та коли не спромігся одноосібно ним заволодіти, то крізь вогонь і гнів зійшов у Велике Горіння, вниз у Пітьму. І цю темінь він якнайчастіше використовував для лиходійств на Арді: тож боялися її всі живі істоти. Манве не дбає про те, як би себе уславити, не здригнеться силі інших, а править так, аби скрізь панував мир. Серед усіх ельфів він найбільше любив ваньярів, і саме від нього до них перейшли пісня та по-

езія: бо поезія – то вітха Манве, а слово-спів – його музика» [1, с. 61].

В «Сильмарилліоні» є такий епізод, коли один Айнур, Аулі, слідуючи самим благим намірам, намагається створити гномів, яких не існувало за задумом творця. Але Аулі це не вдається - у нього виходять своєрідні маріонетки, які «можуть жити лише цим [належить Аулі] буттям» і діяти лише за наказом їх вчинив. Еру вказує Аулі на його прорахунок. І, хоча Аулі вже любить своє творіння, він готовий знищити їх за словом Ілуватара. Тоді Еру «побачив смирення Аулі і зглянувся над ним і дарував гномам власне життя. Цей епізод підкреслює відразу кілька думок Дж. Р. Р. Толкіна: ідея безмежної доброти Бога, ідея неможливості творити що-небудь всупереч задумом Творця, ідея винагороди за відмову від усього високоморальних орієнтирів: «Ауле палко прагнучи приходу Дітей, яким би міг передати свої знання та майстерність, не захотівши дождатись сповнення задумів ілуватара, сотворив гномів, що здивувало Ілуватара. Він промовив: «Чому ти вчинив отак? Навіщо взявся до праці, яка вочевидь, понад владу твою і волю? Бо від мене в дар ти отримав тільки власне єство – не більше. Тож ці творіння рук твоїх ідумки твоєї лише ними і житимуть: рухатимуться, коли твоя думка їх поворушить, а якщо вона полине деінде, то стоятимуть бездіяльно. Чи цього ти прагнув?

На що Ауле дав таку відповідь: «Я не прагнув такого панування. Я прагнув сотворити відмінних од мене істот, любити їх і навчати, щоб і вони збагнули красу еа, що через тебе стався. Нетерплячість спонукала мене до безглузлого вчинку. Та все ж ти сотворив мене, а отже, вклав мені в серце бажання творити: нерозумне дитя, котре, граючись, відтворює вчинки власного

батька, робить це, не помишляючи про глум, а просто тому, що є сином вітця свого. Що маю чинити тепер, аби не гнівався ти на мене довіку? Як син отця свого приношу я тобі в жертву цих створінь, працю сотворених тобою рук. Роби з ним, що захочеш. Але чи не краще мені знищити плід самовпевненості моєї?» Його готовність виправити ситуацію найдорожчою цінною дає нам приклад того, що має знаходити відклик у милосерді та співчутті кожної особистості по відношенні до іншої: «Ауле здійняв велетенський молот, аби розтрощити гномів, і заплакав. Але його покірність викликала в Ілуватара співчуття до нього самого та до його задуму» [1, с. 76-80].

Головний сюжетний стрижень твору - історія про створення чарівних каменів, сильмариллов. Майстер, що створив ці камені, вклав у них священне світло, проте створював їх не в ім'я Еру, а лише для себе. В наслідок цього камені стали здобиччю Мелькора. Зло вже прокрався в його душу і він звалює відповідальність на Валлар (Айнур). Зло спокушає, пропонує вийти за межі своєї долі, вчинити заборонене. Ельфи йдуть із земель обітованих в Середзем'я і там терплять стільки страждань, скільки не могли й уявити. Цим поворотом сюжету Дж. Р. Р. Толкін хоче сказати, що ніколи не можна є заборонений плід, навіть якщо він представляється дуже солодким. Єдине благо – благо від Бога і іншого немає.

Іншою важливою ідеєю твору є ідея вирішальній ролі особи в історії. «Маленькі камінчики викликають великий обвал», - каже Дж. Р. Р. Толкін вустами своїх персонажів. Кожна дія будь-якого самого незначного героя може радикально змінити хід сюжету. І автору не важливо сильний герой або слабкий, розумний чи дурний, голо-

вне, щоб він залишався чесним і відданим і тоді йому це неодмінно зарахується. Обрати тернистий шлях добра - зробити правильний вибір. Нагорода обов'язково прийде. Це може статися в житті, як у «Володарі кілець», а може й після смерті, як трапляється з героями «Сильмарилліона».

Підводячи підсумки, можна сказати, що «Сильмарилліон» є одним з найважливіших творів Дж. Р. Р. Толкіна. У ньому містяться глибокі роздуми про Бога, про буття, про призначення людини, про природу добра і зла, ідеї самопожертви і, в той же час, помірності в прагненні досягти свою мету. Цей твір, безумовно, цікаво з філософської та літературної точок зору і в ньому є «свій моральний заряд, і самостійне сюжетне напруження». Філософські думки, представлені в «Сильмарилліоні» отримують свій розвиток в епопеї «Володар кілець».

Висновки та пропозиції. Отже, однією з головних моральних завдань творів Дж. Р. Р. Толкіна, а зокрема «Сильмарилліона» є пошук відповіді

на питання про сенс людського життя, яке в контексті розуміння філософії виховання моральної особистості ставить перед особистістю питання що треба зробити, щоб принесло популярність, щоб вважати, що прожив життя не даремно. І як залишити після себе слід на цій Землі для своїх нащадків та майбутніх поколінь. На перше питання Дж. Р. Р. Толкін відповідає негативно. Для нього повноцінно прожити життя, означає жити чесно і не завдаючи шкоди іншим, прожити її роблячи якусь улюблену справу, а не просто витрачаючи час. І вважає чи не найвищою мудрістю в тому, щоб отримавши дорогоцінний дар і користуючись ним довгі роки, відмовитися від нього в старості і передати іншому.

Перспективою подальших наукових розвідок ми вбачаємо використання творчості Дж. Р. Р. Толкіна у новому звучанні задля розв'язання численних проблем виховання моральної особистості в контексті необхідності приймання та вирішення непростих виликів третього тисячоліття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Толкін Джон Р. Р. Сильмариліон / За ред. Крістофера Толкіна; переклала з англ. Катерина Оніщук. 2-ге, опрацьоване видання. – Львів: Видавництво «Астролябія», 2014. – 576 с. / Tolkien Dzhan R. R. Silmarillion / Za red. Kristofera Tolkiena; pereklala z angl. Katerina Onischuk. 2-ge, opratsované vidannya. – Lviv: Vidavnistvo «Astrolyablya», 2014. – 576 s.
2. Carpenter H. J. R. R. Tolkien: A Biography / Humphrey Carpenter. – New York: Houghton Mifflin, 2000. – 290 p.
3. Labunets Y. O. Conscience as a moral regulator in the context of moral personality's education in J. R. R. Tolkien's literature work / Y. O. Labunets // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (36), [Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos]. – Budapest: published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2015. – Issue 74. – p. 7-10.
4. Shippey T. J. R. R. Tolkien: Author of the century / Tom Shippey. – Great Britain: Harper Collins Publishers. – 2000. – 353 p.
5. Tolkien J. R. R. On Fairy Stories / J. R. R. Tolkien // Tolkien Reader. – N. Y.: Ballantine Books Inc., 1989. – pp. 33-99.

ШУКАТКА О.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра фізичного
виховання та спорту,
Львівський національний
університет ім. Івана Франка
м. Львів, Україна

РОЗВИТОК АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті відображено результати теоретичного аналізу проблеми ціннісного ставлення до здоров'я. Розкрито сутність основних періодів у історії філософського освоєння ціннісної проблематики, що є предметом дослідження аксіології, що вивчає структуру та ієрархію цінностей, до яких відноситься і здоров'язберігаюча компетентність.

Ключові слова: цінності, аксіологія, аксіологічний підхід, здоров'язберігаюча компетентність.

В статье отражены результаты теоретического анализа проблемы ценностного отношения к здоровью. Раскрыта сущность основных периодов в истории философского освоения ценностной проблематики, которые являются предметом исследования аксиологии, изучающей структуру и иерархию ценностей, к которым относится и здоровьесберегающая компетентность.

Ключевые слова: ценности, аксиология, аксиологический подход, здоровьесберегающая компетентность.

The article reflects the results of theoretical analysis of the problem of important attitude to health. The essence of the basic periods in the history of philosophical mastering of the precise problem being the subject of axiology is disclosed. The investigation of philosophic and encyclopaedic sources makes it possible to prove that value is one of the principal conceptual universalies of philosophy. The category of «value», its characteristics, structures and hierarchies of valuable world, means

of its cognition and its ontological status, the essence of valuable issues are being under investigation of axiology being philosophical discipline. It is summarized that classical axiology is studied as the unity of formal axiology, studying general laws that consist in the valuable attitudes and material axiology, studying the structure and hierarchy of the present, empiric valuable including health securing competence. Axiological approach turns philosophical and social, humanity cognition towards the analysis of the personality and individuality phenomenon, of a human being in a human being, of human ideals and imperatives.

Key words: *valuables, axiology, axiological approach, health securing competence.*

у нових соціально-економічних умовах розвитку держави та подальшого науково-технічного прогресу потужним засобом забезпечення суспільства здоровими трудовими ресурсами є підготовка фахівців із належним рівнем здоров'язберігаючої компетентності. Здоров'я забезпечує гармонійний розвиток особистості, її самореалізацію у фізичному, професійному, творчому потенціалах. Цей феномен розглядається науковцями як соціально-біологічна основа життя нації та результат політики держави, що формує у своїх громадян духовну потребу ставитися до свого здоров'я як до основної цінності, що забезпечує повне біосоціальне функціонування, фізичну та інтелектуальну працездатність, адаптацію до природних впливів та мінливості зовнішнього середовища.

Аналіз наукових публікацій свідчить, що дослідники приділяють особливу увагу теоретичним і практичним аспектам ціннісного ставлення до здоров'я (А. Фурманов, М. Юспа), проблемам здорового способу життя (В. Бобрицька, С. Закопайло), різним аспектам формування культури

здоров'я майбутніх фахівців (Н. Башавець, О. Гладощук, Ю. Драгнєв, С. Кириленко) та здоров'язберігаючої компетентності студентів засобами фізичного виховання (Д. Воронін) та ін. Так, Н. Башавець узагальнює філософське розуміння здоров'я і пропонує розглядати його як динамічний процес рівноваги організму з навколишньою природою і соціальним середовищем, за якого всі закладені здатності в біологічній і соціальній сутності людини виявляються найбільш повно [1, с. 111]. На думку В. Горашука, здоров'я є саме тим потенціалом, який забезпечує людині можливість пристосуватися до змін навколишнього середовища, здолати хворобу, відтягнути старіння. Дослідник розкриває зміст здоров'я як індивідуальну і соціальну цінність, динамічне «явище системного характеру, що постійно взаємодіє з навколишнім середовищем і змінюється разом з ним» [2, с. 132-133].

Однак у наукових розвідках сучасних дослідників проблема реалізації аксіологічного підходу у формуванні здоров'язберігаючої компетентності студентів ще не знайшла достатнього висвітлення, хоча саме в період на-

вчання у вищій школі відбувається визначення особистісних цінностей та самоорганізаційних процесів у становленні фахівця.

Проблемі формування ціннісних орієнтацій студентів під час навчання у ВНЗ присвячувалися дослідження багатьох науковців. Зокрема, Г. Безверхня реалізовувала ці процеси під час фізичного виховання [2]. Саме фізична готовність передбачає прояв ціннісного ставлення до формування здоров'язберігаючої компетентності студентів для активної професійної діяльності в майбутньому. Адже смислоутворювальними основами людського буття, що визначають напрями та мотивованість життя і діяльності людини, є комплекс моральних, етичних, культурних, професійних, здоров'язберігаючих цінностей.

Оскільки формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності є важливим і цінним для людини, котра здобуває фах, відтак навчально-виховний процес у вищій школі має ґрунтуватися на наукових засадах аксіології (науки про цінності) шляхом реалізації аксіологічного підходу до всіх аспектів професіогенезу, в тому числі, й формування здоров'язберігаючої компетентності студентів. Дослідники розглядають аксіологічний підхід як філософсько-педагогічну стратегію, яка спрямована на комплексне використання педагогічних ресурсів для всебічного розвитку особистості та проектує перспективи вдосконалення системи освіти [4].

Вивчення філософсько-енциклопедичних джерел доводить, що цінність – одна із основних понятійних універсалій філософії – означає елементарні складові найбільш глибинного шару всієї інтенціональної структури особистості в єдності предметів її спрямувань (аспект майбутнього), особливого

переживання-володіння (аспект теперішнього) і збереження свого «здобутку» в свідомості (аспект минулого), що конститує внутрішній світ особистості як «унікально-суб'єктивне буття» [5, с. 320].

Категорію «цінність», характеристики, структури та ієрархії ціннісного світу, способи його пізнання та його онтологічний статус, а також природу і специфіку ціннісних суджень досліджує аксіологія, що є філософською дисципліною. В історії філософського освоєння ціннісної проблематики виокремлюється кілька періодів. Із часів античності категорії цінності, ціннісного світу, ціннісних суджень не були предметом спеціалізованої філософської рефлексії. Ще Арістотелем філософія розглядається як основна наука «про те, що найцінніше», і тому вона відображає єдність наукового пізнання і «осягнення розумом речей за природою найбільш цінних» [5, с. 321], до яких відноситься і здоров'я.

Хоча ще з античного періоду в історії філософського освоєння ціннісної проблематики зустрічаються посилання на неї (здебільшого «контекстного характеру»), однак, ані категорія цінності, ні ціннісний світ, ні ціннісні судження ще не стають предметом спеціалізованої філософської рефлексії. «Аксіологічні» пошуки стародавніх мислителів виявилися не поміченими новоевропейською філософією, якій довелося заново відкривати ціннісну проблематику. Так, М. Монтень вказував на суб'єктивну природу цінності. Р. Декарт вбачав призначення розуму в установленні «справжньої цінності всіх благ». «Цінність» співвідносилися ним зі світом суб'єкта – з моральною діяльністю. Б. Паскаль розрізняв серед людських достоїнств умовні (пов'язані із соціальним статусом і легітимізовані «зовнішніми церемоні-

ями») та природні (ті, що відносяться до душі і тіла) цінності. Таким чином, філософія вперше визнала права вслід за розумом і волею також і третьої, найбільш потаємної сфери людської душі – серця як сховища царства цінностей. В одному із звідів дефініцій Г. Лейбніца «цінне є значуще з точки зору блага» (протилежність йому складає «пусте»), «значуще» ж – те, з чого випливає дещо «надзвичайне», яке вносить значний вклад або є провідним за своєю природою. Зокрема, до поняття блага вносяться і «природні цінності» (здоров'я, краса тощо) [5, с. 321], що актуалізує реалізацію аксіологічного підходу у вищій школі з метою формування ціннісного ставлення студента до власного здоров'я, фізичного вдосконалення на основі сформованої здоров'язберігаючої компетентності на засадах аксіології.

У філософсько-енциклопедичних джерелах вказується, що найбільш значущим у галузі осмислення поняття цінності в докантівський період вважається внесок Д. Юма, котрий намагався визначити критерії цінності моральних вчинків і відмінність «цінностей-для-себе» та «цінностей-для-іншого», що на сучасному етапі розвитку освіти має велике значення у навчально-виховному процесі.

Принципово нові виміри набуває поняття цінності у творах Е. Канта, котрий конструє вирішення цієї проблеми на підставах, прямо протилежних юмівським: цінність моральних учинків співвідноситься не з «природними» для нас прихильностями душі, на зразок симпатії, а якраз із тією протидією, яку чинить цією прихильністю спрямована розумом воля. Філософ обґрунтовує основні аксіологічні положення у відомих працях «Критика практичного розуму» (1788), «Критика здатності міркування» (1790). Е. Канта

вдалося визначити ціннісний світ як такий, що твориться самим автономним діючим суб'єктом: ціннісна свідомість і ціннісна творчість уможливується завдяки чистому «практичному розуму». Обмеження ціннісної сфери моральною діяльністю було найсміливішою спробою в історії філософії розмежувати царства цінності й природного буття. Іншого заслугою Е. Канта є чітке визначення ієрархій ринкової ціни речей, афективної ціни душевних якостей і «внутрішньої цінності» – найбільш вільної та автономної особистості. Вперше в історії філософії цінність-в-собі стає синонімом особистості, а аксіологія отримує персонологічне обґрунтування.

Екскурс у літературу філософсько-енциклопедичного спрямування дає змогу встановити, що в післякантівський період філософія розширює галузь релевантності поняття цінності. Так, І. Фіхте наполягає на тому, що цінність індивіда визначається його діяльністю; Г. Хуфеланд вбачає в цінності перш за все здатність речей опосередковувати розумне людське цілепокладання; Ф. Біюнде вважає, що саме почуття є принципом всіх ціннісних відношень до об'єктів, що ґрунтується на емоційному чи розумовому задоволенні; Г. Шульце стверджував, що ціннісні судження «звертаються до почуттів»; Ф. Алліїн починає розробку «аксіологічної логіки» аналізуючи ціннісне судження, в якому оцінюване визначає суб'єкт, і вираз оцінки – у вигляді похвали чи осудження – предикат (з лат. – сказане), що визначає зміст думки. Лише з другої половини ХІХ ст. аксіологічна проблематика визначається як один із філософських пріоритетів європейської культури, а в історії аксіології як спеціалізованої філософської дисципліни розрізняють три основних періоди: передкласичний,

класичний і посткласичний.

У передкласичному періоді (1860-80-ті рр.) очільником упровадження у філософію категорії цінності був Р. Лотце, з котрим традиційно пов'язуються витoki аксіологічного вчення. Науковець увів до аналізу логічних і математичних істин поняття «значущості» як специфічної характеристики мислительного змісту, а в естетичних і етичних контекстах використовував в аналогічному сенсі поняття «цінності». У своїй «аксіологічній гносеології» філософ розрізняє терміни поняття (Begriff), що визначає об'єктивний смисл чогось, і думку (Gedanke), що визначає його значущість і цінність. Саме від Р. Лотце поняття цінностей естетичних, моральних, релігійних стають загальнозначущими одиницями. Як і більшість післякантивських філософів передкласичного періоду (1860-80-ті рр.), до яких відносяться А. Рітчль, Ф. Brentano та ін., він вважав «головним органом» ціннісного світосприйняття певне «одкровення», що визначало відчуття цінностей і взаємовідносини між ними, яке не менш достовірне для пізнання ціннісного світу, ніж наукове дослідження – для пізнання речей [5, с. 63].

Продовжуючи цю думку, А. Рітчль (другий із основоположників аксіології) стверджував, що будь-яке знання не тільки супроводжується, але й спрямовується певним почуттям, і оскільки увага необхідна для реалізації мети пізнання, відтак воля стає носієм пізнавальної мети. Водночас, мотивом волі є почуття, що робить певну річ або діяльність гідною певного бажання.

Третім основоположником класичної аксіології став австрійський філософ Ф. Brentano, котрий у своїй праці «Психологія з емпіричної точки зору» (1874 р.) розподілив усі психологічні

феномени на класи уявлень, суджень і душевних переживань. Саме останні, так би мовити, «відповідальні» за почуття задоволення і незадоволення, які відчуває суб'єкт у відношенні до об'єктів, що нашаровуються на засадничі уявлення для ціннісних суджень. Загострення інтересу до ціннісної проблематики у філософії культури супроводжувалося знаменитою афористичною вимогою Ф. Ніцше «переоцінки цінностей», коли має наступити ера справжнього полягання цінностей, пов'язаних з «істинними» потребами індивіда, котрий самореалізується і самостверджується, що й передбачається під час різних аспектів професіогенезу майбутнього фахівця під час навчання у ВНЗ, у тому числі й формування здоров'язберігаючої компетентності на засадах аксіології шляхом реалізації аксіологічного підходу.

У класичний період (1890-1920 рр.) ціннісна проблематика швидко стала мало не переважаючою в європейській думці (М. Шедер, Г. Мюнстерберг, А. Мейнонг, Н. Гартман та ін.). Саме в цей період (у 1902 році) французьким філософом П. Лапі був уведений у наукове користування термін «аксіологія» замість терміну «гомологія» (з грец. – ціна) як однієї із складових у системі філософських дисциплін.

Використовуючи певні сучасні класифікації, класичну аксіологію правомірно розглядати як єдність аксіології «формальної», що вивчає загальні закони, які полягають у ціннісних відношеннях, і аксіології «матеріальної», що вивчає структуру та ієрархію наявних, «емпіричних» цінностей. До них доцільно було б додати й аксіологічну «онтологію» – питання про суб'єктивність (об'єктивність) цінностей, дослідження їх співвідношення з існуванням, а також «гносеологію» – питання про співвідношен-

ня цінностей і пізнання. Ці чотири аспекти і складають фундаментальну теорію цінностей.

Посткласичний період (з 1930-х рр.) сучасного етапу аксіології визначається окремими напрямами розвитку класичних моделей фундаментальної аксіології та популяризацією цієї науки у вигляді розвитку «прикладних» аксіологічних досліджень [155, с. 62-66].

Виведення аксіології за межі суто філософської дисципліни суповоджувалося запровадженням аксіологічних ідей у суспільствознавчі науки. Так, у соціологічних теоріях Т. Парсонса цінності вважаються вищими принципами, що забезпечують згоду (консенсус) у суспільстві. На думку польського філософа і соціолога Ф.-В. Знанецького, природні явища існують самотньо, реально та об'єктивно, а входячи до сфери людського досвіду, набувають життєвого значення для людей, стають їхніми цінностями, які разом із речами утворюють реальний світ [203, с. 336].

Таким чином, аксіологічний підхід (грец. *aksios* – коштовний) ґрунтується на філософському вченні (аксіології), що досліджує категорію «цінність», характеристики, структури та ієрархії ціннісного світу, способи його пізнання та визначає його онтологічний статус, а також природу і специфіку ціннісних суджень; про моральні, етичні, культурні цінності як смислоутворювальні основи людського буття, що визначають напрями і мотивованість життя, діяльності, вчинків людини, в тому числі й тих, що мають здоров'язбережувальне спрямування.

Аксіологічний підхід повертає філософське і соціогуманітарне пізнання до аналізу феноменів особистості та індивідуальності, «людського в людині», смыслом і виправданню людського буття, його ідеалам та імперативам.

Специфіка філософських підходів до розуміння поняття «цінність» має різновекторне спрямування, що зумовлює тлумачення сутності цінності як поняття, зміст якого:

- полягає у здатності задовольняти потреби та інтереси особистості;
- відображається в особливій значущості речей, явищ, процесів, ідей для життєдіяльності суб'єкта, його потреб та інтересів;
- є формою прояву різноманітних відносин людини;
- є особливою індивідуальною реальністю, що має певну позитивну значущість для суб'єкта, котрий її переживає.

Аналіз результатів наукових пошуків з проблем аксіологічної психології особистості та аксіологічного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців указує на доцільність його реалізації в сучасній системі вищої освіти. Цінності, які сповідує людина, формують ціннісні орієнтації особистості, що є складовими вищих рівнів спрямованості особистості; диспозиціями, котрі регулюють загальну зорієнтованість діяльності людини на значущі соціальні об'єкти і явища, цінності різних соціальних спільнот. Ціннісні орієнтації стосуються основних сфер самореалізації людини, якими є праця, суспільна активність, освіта, спілкування тощо; соціально-моральних характеристик особистості (почуття, обов'язки, сумління тощо), а також ставлення до власного здоров'я, здорового способу життя з метою здоров'язбереження. Зміни в ціннісній структурі свідомості передбачають зміни світогляду. Адже система ціннісних орієнтацій виступає рівнем саморегуляції та реалізується в поведінці особистості.

Огляд сучасних наукових літературних джерел доводить що проблема

аксіологічного підходу в освіті привертає увагу сучасних дослідників, які акцентують увагу на аналізі основних положень аксіологічної науки у філософському та педагогічному аспекті, обґрунтовують сутність аксіологічного підходу в освітньому процесі. Так, Н. Гущина розглядає аксіологічні аспекти вітчизняної освіти як фактор формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. У дослідженні **М. Племенюк** аксіологічний підхід використовується у формуванні змісту освіти у вищій школі. Н. Ткачова застосовувала аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі. Розкриття суті аксіологічного підходу та обґрунтування доцільності його реалізації в сучасній системі вищої педагогічної освіти відображено у публікаціях Т. Варенко, Л. Демінської та ін.

Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів на засадах аксіології може здійснюватися тільки шляхом реалізації аксіологічного підходу. Ми враховували результати наукових пошуків Т. Галенко, де цінності розглядаються як основа формування ставлення до власного здоров'я; Є. Жданової, котра обґрунтовувала шляхи формування ціннісного відношення до здоров'я у студентів під час вивчення дисциплін медико-біологічного циклу та ін.

Сучасні дослідники окреслюють стратегії практичного формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, залучаючи освітню систему вищої школи до розвитку ціннісно-

сислової сфери особистості на педагогічних засадах, а також досліджуючи аксіологічну психологію особистості. Проблема формування системи цінностей молоді була в центрі уваги багатьох науковців і педагогів, котрі проводили наукове обґрунтування і структурування цінностей людини взагалі та розглядали здоров'я як одну з людських цінностей. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми ціннісного ставлення майбутніх фахівців до власного здоров'язбереження, доводить, що науковці приділяють особливу увагу питанням формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання.

Таким чином, ціннісні орієнтації особи визначаються як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямування і зміст активності особистості, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Сукупність зазначених орієнтацій характеризує репрезентованість соціально цінних уявлень у свідомості людини і пов'язана з ідеалами та життєвими цілями особистості, що ідентифікується з ідеалами здорового способу життя і формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців.

Перспективами подальших наукових пошуків визначено розробку методичних матеріалів для формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Башавець Наталія Андріївна. – Одеса, 2012. – 555 с.
2. Безверхня Г. В. Формування ціннісних орієнтацій в процесі фізичного виховання студентів / Г. В. Безверхня, М. І. Маєвський // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 1. – С. 10–12.
3. Горащук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Горащук Валерій Павлович. – Харків, 2004. – 419 с.
4. Мельничук І. М. Формування ціннісних орієнтацій студентів в умовах інтерактивної взаємодії / І. М. Мельничук, Л. З. Рибуха, С. Ю. Мельничук // Мандрівець. Спільний проект Національного університету «Києво-Могилянська академія і видавництва «Мандрівець». – 2008. – № 4 (74), спецвипуск. – С. 55–59.
5. Новая философская энциклопедия ; в 4-х томах / [науч.-ред. совет : В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов]. – М. : «Мысль», 2010. – Т. 1 : (А – Д). – 741 с. ; Т. 4 : (Т–Я). – 2010. – 737 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bashavets N. A. Theoretical and methodological foundations for creating a culture of health securing as the ideological orientation of students of economic schools : Dis. ... Doctor ped. Sciences : 13.00.04 / Bashavets Natalya. – Odessa, 2012. – 555 p.
2. Bezverkhnia G. V. Formation of value orientations in the process of physical education of students / G. V. Bezverkhnia, M. I. Maiewskyi // Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sport. – 2010. – № 1. – P. 10–12.
3. Gorashchuk V. Theoretical and methodological principles of a culture of health of students : Thesis. ... Doctor ped. Sciences : 13.00.01 / Gorashchuk Valery. – Kharkiv, 2004. – 419 p.
4. Melnychuk I. M. Forming value orientations of students interms of interactive communication / I. M. Melnychuk, L. Z. Rybuha, S. Y. Melnychuk // Mandrivets. A joint project of the National University of «Kyiv-Mohyla Academy and the publishing house» Mandrivets. – 2008. – № 4 (74). – P. 55–59.
5. New Philosophical Encyclopedia; 4 vols / [nauch.-ed. council: V. S. Stepin, A. A. Guseinov, G. Y. Semyhyn, A. P. Ogurtsov]. – M., «Thought», 2010. – Vol. 1 : (A – D). – 741 p. ; T. 4 : (T – I). – 2010. – 737 p.

4. КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІТАРНИХ НАУК: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

АНДРІЯНОВА Г.І.,

викладач

НЕФЕДКІНА О.А.,

викладач,

кафедра іноземних мов,

Національний

аерокосмічний університет

ім. М.Є. Жуковського «ХАІ»,

м. Харків, Україна

ГОЛОВНІ ШЛЯХИ ДОСЯГНЕННЯ ПРАВИЛЬНОГО НАПИСАННЯ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті наведені головні шляхи досягнення правильного написання рекламних текстів англійською мовою з використанням інформаційно-комунікативних технологій. З цією метою зосереджується увага на процесі написання якісної реклами в умовах інформатизації суспільства та розкривається головне та чітке питання активізації використання комп'ютерних технологій у вищій школі.

Ключові слова: інформаційні технології, рекламні матеріали, технологія навчання, інформатизація.

В статье рассматриваются главные пути достижения правильного написания рекламных текстов на английском языке с использованием информационно-коммуникативных технологий. С этой целью обращается внимание на процессе написания качественной рекламы в условиях информатизации общества и раскрывается главный и четкий вопрос активизации использования компьютерных технологий в высшей школе.

Ключевые слова: информационные технологии, рекламные материалы, технология учебы, информатизация.

This article deals with the main ways of achievement in the correct writing of advertising texts in the English language with the use of information technologies. For this purpose, we study the process of training in writing a successful advertisement with the use of information technologies. The content can be used direct for building an approach to advertising influence, for creation of conceptions, strategies and products, for an analysis of effectiveness or different advertisement types. The article is devoted to problems connected with development of higher education today, with modern requirements to process of teaching and with potentialities of this process. The authors analyze different ways of how to improve the writing of advertising texts in English with the use of information technologies.

Key words: *information technologies, advertising materials, technology of study, components of advertisement, informatization.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим практичним вмінням правильно написати рекламний текст є актуальною на сьогодні. Бурхливий розвиток інформаційних технологій став поштовхом до глобальної інформатизації сучасного суспільства. У сучасному світі ІКТ є одним із найважливіших факторів впливу на формування інформаційного суспільства. Вони складають ядро інноваційних концепцій викладання в освіті, а їхнє впровадження кардинально змінює зміст різних видів діяльності. Актуальним на сьогодні є визначення їх місця в навчальному процесі для досягнення оптимальної ефективності в оволодінні іншомовним професійним спілкуванням. Комп'ютер є одним із засобів досягнення високої мотивації при навчанні іноземних мов. Підготовка до застосування комп'ютерних технологій вимагає від викладача не тільки великих матеріальних ресурсів, душевних сил і вільного часу, а й знання основ комп'ютерної технології. Не менш важливо вибрати правильний баланс між цікавістю і навчальними ці-

лями. Необхідно враховувати, що при постановці цілей та завдань у процесі підготовки фахівців потрібно брати до уваги не лише широкі можливості використання ІКТ у навчальному процесі, а й зміну характеру та особливостей професійної діяльності в умовах комп'ютеризації [1]. Отже, студенти повинні навчитись використовувати комп'ютер для вирішення професійних проблем. Сучасні ІКТ навчання здатні забезпечити передачу знань і доступ до різноманітної навчально-методичної інформації на рівні, а іноді і набагато ефективніше традиційних методів. Вони можуть не лише забезпечити активне залучення студентів до навчального процесу, але і дозволяють ним управляти на відміну від більшості традиційних освітніх середовищ. Інтеграція звуку, руху образу і тексту створює нове надзвичайно багате за своїми можливостями освітнє середовище, з розвитком якого збільшиться і ступінь залучення студентів до процесу навчання. Отже, реалізація впровадження ІКТ до навчання правильного написання рекламних текстів англійською мовою неминуче призводить до вдо-

сконалення, доповнення мовленнєвих навичок, закріплення та поглиблення знань професійної англійської мови, одержаних під час аудиторної роботи.

Метою статті є визначення основних шляхів правильного написання рекламних текстів англійською мовою майбутніми менеджерами. Для цього необхідно проаналізувати особливості навчання написання рекламних текстів. Реклама – мова ринку, за допомогою якої бізнес спілкується з народом, вона народжується ринком і сама є інструментом його формування. Рекламний текст має носити рекламну інформацію. Його відрізняють наступні ознаки: він містить повідомлення про фізичну або юридичну особу, а також інформацію про товари та ідеї; текст призначений для будь якого кола осіб; він має формувати або підтримувати інтерес до фізичної, юридичної особи, товарів, ідей тощо; і, нарешті, рекламний текст сприяє реалізації товарів та ідей. Рекламний текст, заснований на використанні виражальних можливостей засобів мови всіх рівнів, значно впливає на формування різних стереотипів і способу життя сучасного суспільства. Реклама спрямована на пропаганду і просування новітніх досягнень в області торгівлі і послуг, на створення образу «ідеального» товару, специфічно впливаючи на адресата і формуючи його стратегію поведінки і світогляд в цьому ключі. Цим пояснюється неослаблений інтерес вітчизняних і зарубіжних вчених до кола проблем, пов'язаних з вивченням реклами та її мови.

Актуальність проблеми зумовлена потребами практики, насамперед, необхідністю вивчення сутності, напрямів, основних засобів, опису та систематизації стилістичних особливостей реклами. Актуальність теми викликана інноваційним розвитком освіти,

що здійснюється під впливом радикальних змін світової соціокультурної динаміки, а також розвитком і формуванням у нашій країні нового комунікаційного середовища, нових форм комунікаційного обміну, що з'явилися в останнє десятиліття XX століття.

Таким чином, обумовлена необхідність подальшого вивчення специфіки реклами, особливо такого її виду, як рекламний текст; важливість для теорії мови опису рекламного тексту в плані використання в ньому прийомів, стратегій і методів впливу на споживача, а також аналіз вербально-семіотичних засобів їх вираження. Надається актуальним не лише поглиблене вивчення рекламних текстів, написаних на одній із більш поширених міжнародних мов, англійській, але і вивчення проблем, що виникають при перекладі англомовних рекламних слоганів і текстів.

Крім того подібні дослідження важливі і для розвитку рекламної науки і для вдосконалення рекламної освіти. Нинішній світ як у глобальному, так і в локальному вимірі змінюється, вимагаючи нових підходів до підготовки людини до життя, зокрема, засобами освіти. Як показують дослідження, для того щоб бути спів розмірною з часом, освіта має носити інноваційний характер, за рядом показників обганяти його, йти попереду тих вимог, які суспільство поставить перед особистістю вже через декілька років.

Результати теоретичного аналізу. В основі інноваційного розвитку освіти мають знаходитись педагогічна наука, ширше – соціогуманітарні науки (філософія, політологія, соціологія тощо), які як і в інших галузях суспільного виробництва, прокладають дорогу практиці. Інноваційні технології внесли в систему освіти такий імпульс нововведень, що справедливо можуть

розцінюватись як основний засіб її інноваційного розвитку. Нині все більш потужно вчені і педагоги говорять про інформатизацію освіти як закономірний процес соціально-педагогічних перетворень, що зв'язані з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами та технологією, впровадження в навчально-виховні установи інформаційних засобів, що базуються на мікропроцесорній техніці, інформаційній продукції та педагогічних технологіях, що базуються на цих способах. Ці сучасні технології містять багато інформації з написання рекламних текстів іноземною мовою. Скориставшись ними, ми можемо в кінці отримати дуже прекрасну рекламу, яка переконає споживача купити даний товар. Вивчивши взаємодії мови і культури, робимо висновок, що реклама, будучи результатом діяльності соціуму, є важливим різновидом масової комунікації і накладає відбиток на свідомість людей, представляючи собою лінгвістичну форму презентації будь-якого фрагмента мовної картини світу.

Маємо зауважити, що вивчення аспектів впливу рекламного тексту неможливо без розгляду мовної картини світу, яку сприймає аудиторія, оскільки осмислення і розуміння світу, знання про нього, ув'язнені в значенні різних слів і виразів цієї мови, складають єдину систему поглядів, облігаторних для всіх носіїв мови. Отже, виходячи із викладеного вище, можна передбачити успішне досягнення педагогічних цілей використання інформаційних технологій можливе в умовах функціонування інформаційно-навчального середовища, під яким слід розуміти сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між студентом, викладачем і засобами інформаційних технологій, а також формуванню

пізнавальної активності студента, при умові наповнення компонентів середовища предметним змістом певного навчального курсу.

Мета та процедура дослідження. Для вирішення зазначених вище проблем вважаємо за необхідне визначити особливості застосування інформаційних технологій у процесі правильного написання рекламних текстів англійською мовою, а також якісне перекладання рекламних матеріалів. А також навчити майбутніх фахівців правильно створювати власні рекламні матеріали англійською мовою.

Методика та процедура дослідження. Основними рисами освіти інформаційного суспільства є: виникнення й розвиток глобальної системи освіти, безперервність освіти протягом всього життя людини з переважанням самоосвіти, зростання різноманітних освітніх стандартів і спеціальностей, орієнтованість на синтез найновіших наукових знань і методологій, перехід від формально-дисциплінарного до проблемно-активного типу навчання, широке застосування інноваційних інформаційних технологій. Призначення інформаційно-навчального середовища: вияв, розкриття та розвиток здібностей і потенціальних можливостей студента до творчої ініціативи; створення умов для самостійного здобування знань і їх якісного засвоєння; забезпечення автоматизації процесу обробки результатів навчання. Інноваційні процеси повинні здійснюватись сьогодні у всіх освітніх структурах. Нові типи освітніх установ, систем управління, нові технології і методики – це прояви величезного потенціалу інноваційних процесів. Грамотне і продумане їх здійснення сприяє поглибленню в ньому позитивних змін. Разом з тим, реалізація нововведень на практиці повинна бути пов'язана з мінімальними

негативними наслідками. Тому упродовження інновацій завжди припускає підготовчий етап, що включає моделювання, експертні оцінки, подальшу доробку і співвідношення з останніми досягненнями в області освіти. Одне з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити студентів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології. Від вирішення цього завдання визначною мірою залежатиме розвиток країни. А головним завданням ВНЗ є турбота про постійне підвищення якості навчально-виховного процесу, розвиток творчого потенціалу кожного студента, викладача та колективу в цілому.

Таке положення речей орієнтує відокрем луги головні шляхи правильного написання рекламних текстів англійською мовою та навчити майбутніх фахівців створювати власні на професійному рівні за допомогою комп'ютера.

Цей процес є досить складним і потребує ретельного обміркування і врахування деяких умов, таких як: зміст навчального матеріалу, вік, рівень попередньої підготовки студентів та викладачів, дидактичні можливості та функції різних методів та технологій. Рівень професійної підготовки фахівця будь-якого профілю в сучасному суспільстві багато в чому визначається його вмінням орієнтуватися в сучасних потоках інформації, здатністю отримувати, обробляти і використовувати інформацію за допомогою обчислювальної техніки, комп'ютерних мереж, сучасного програмного забезпечення. Не виключенням є і рекламна діяльність. Галузі застосування інформаційних технологій в рекламі надзвичайно різноманітні та включають в себе розробку рекламного продукту, проведення рекламних досліджень, медіапланування, оцінку ефективності рекламних

компаній та ін. Безумовно, будь-яка реклама переслідує одну мету – переконати споживача купувати більш, більше і більше! Подібно іншій продукції мас-медіа – газет, журналів, радіопередач, реклама матеріалізується у вигляді готового оформленого медіа-тексту. Дослідники виділяють наступні частини рекламного тексту: слоган, заголовок, основний рекламний текст, довідкові дані. Як зазначає Х.Кафтанджиев, близько 80% реципієнтів, прочитавши заголовок, не читають основний текст реклами (1995). В.Л. Музикант вважає, що за відсутності ілюстрації в друкованій рекламі тільки заголовок здатний привернути увагу (2001) [2]. Реклама потрібна мати чітке уявлення про мотиви своїх потенційних покупців, щоб знати не тільки які товари та послуги, а й яка реклама призводить до покупки. Поряд з очевидними потребами на поведінку покупця впливають і більш складні мотиви – наслідок низки свідомих/несвідомих, емоційних і інтелектуальних реакцій, соціальних і фізіологічних факторів. Таким чином, рекламний текст спонукає або підсилює наявну потребу, а товар служить засобом задоволення потреби. Дуже важливо, щоб вибрані потреби істотно впливали на поведінку людини. До написання рекламного тексту необхідно:

- зібрати всі наявні факти на захист рекламованого продукту;
- визначити цільову аудиторію;
- з'ясувати, що саме повинен буде запам'ятати потенційний споживач рекламного повідомлення.

Щодо перекладу рекламних текстів ми стискаємось з істотними труднощами при передачі прагматичного потенціалу оригіналу. Зокрема, це пов'язано з перекладом у рекламному тексті фактів і подій, пов'язаних з культурою даного народу, різними національними звичаями й назвами страв, деталями

одягу. Сьогоднішні реалії змушують більш уважно ставитися до перекладу рекламних текстів, також і з погляду їхнього психологічного впливу на масову аудиторію. Тексти реклами мають містити чіткі фактичні дані; вони повинні бути вичерпно сформульовані й тому точно зрозумілі. При перекладі рекламних текстів необхідно врахувати: мету тексту, характер споживача, мовні якості тексту оригіналу, культурні й індивідуальні можливості мови в культурному аспекті споживача й багато інших факторів.

Важливим завданням висококваліфікованого викладача є створення реальних ситуацій спілкування на заняттях з іноземної мови. А для успішності цього процесу він повинен стимулювати інтерес студентів. Оскільки, майбутні фахівці мають вміти створити якісний текст реклами, враховуючи правильні та чіткі шляхи написання, наступні вправи будуть спрямовані на досягнення цієї мети.

1. Imagine that you are a shop assistant. Try to advertise the balloons for children. (ideas: a cheap product, to take a little space in your flat, your children will be happy to have them, to train your lungs...)
2. 2 groups of students have got the task to advertise something from the people's arts. The teacher proposes them several countries. Firstly the students should pay their attention to the customs and style of living in these countries.

Студент повинен зрозуміти, що рекламний текст має такі особливості:

1. Емоційно забарвлена лексика не повинна бути вище ніж логічні аргументи. Українському споживачеві необхідно обґрунтовано пояснити всі переваги товару.
2. Текст реклами повинен формувати у споживача відчуття того, користу-

ючись даним товаром, він виявляється трохи вище тих, хто використовує іншу продукцію.

До написання рекламного тексту необхідно зібрати всі наявні факти на захист рекламного продукту, а також визначити цільову аудиторію. Крім цього, необхідно з'ясувати, що саме повинен буде запам'ятати потенційний споживач рекламного повідомлення. Рекламний текст має бути простим і звучати ствердно (не через "не"). Свідомість людини мислить прямолінійно і сприймає речі буквально, як би пропускаючи частку "не". Тому про що людина читає, то він собі і представляє. Речення обов'язково повинні звучати позитивно. Спростотою зрозуміло: зайнятий своїми думками клієнт може просто не зрозуміти глибокий сенс вашого рекламного звернення з першої спроби, а з другої просто не зробити [6].

Існують особливі слова, які ніби запускають у клієнта позитивні емоції. Як можна частіше використовуйте в рекламному тексті ось ці слова:

Оголошення, Неймовірний, Ексклюзивний, Фантастичний, Любов, Безкоштовний, Гарантія, Революційний, Покращений, Цікавий, Феноменальний, Перший, Успішний, Супер Представляємо, Новий, Як та інші. Крім того, найчастіше використовується техніка "властивості товару – переваги – єдина фраза – вигода".

Єдині фрази: - для вас це означає; - завдяки цьому ви матимете можливість; - це дозволяє понизити ваші витрати; - що є гарантією; - це зводить до мінімуму (це скорочує, збільшує, забезпечує); - це дозволить вам

Почніть презентацію словами: основною перевагою товару або очевидними достоїнствами, використовуйте також сполучники: до того ж; при цьому; більш того; до речі, крім

того. Студенти варті зрозуміти, що рекламне повідомлення спирається на умови тотожності лексичних фонів і фонових знань як інформатора, так і клієнта. У зв'язку з цим, рекламний текст як особливий вид соціальної інформації охоплює всі сфери культурної, економічної, соціальної сфери життя і побуту. Треба просто намагатися по-різному складати повідомлення, міняти акценти, а також стежити за ефективністю оголошень [7].

Пропонуємо також для студентів декілька вправ для тренування складання тексту рекламного повідомлення.

1. Choose 2-3 things which you consider the client may be interested in. And try to complete 4-5 sentences for each object.

2. For example. "This carpet brushes perfectly, that means that you may need less time and forces for cleaning up. Is it important for you or no?"

"This armchair has a few regulations on a height, that will allow you to take a comfortable pose at the table. Is it substantial for you, is n't it?

Translate this example and find quality of the goods and link phrase.

Шпалери на флізеліновій основі (властивість) не деформуються при наклеюванні. Це дозволить Вам (єднальна фраза) зробити ремонт якісно і швидко. До того ж (сполучник) клей наноситься тільки на стіну (властивість), це заощадить ваш час та кошти.

До речі (сполучник), флізелін на гумовій основі (властивість) екологічно чистий матеріал, що є гарантією здоров'я членів вашої сім'ї. Прекрасний варіант для дитячих кімнат. От і всі основні переваги (прийом резюмування) цих шпалер. Все вас влаштує?.

3. Think about the slogans which contain certain information or some ideas. Try to determine what company (product) or activity every slogan presents:

1. Play, learn and grow together

2. Learn English – Understand the World

3. The pause that refreshes

4. Just do it.

5. I'm lovin' it

6. How long can you live?

7. Think different

8. Keep calm and listen to music

9. Your potential. Our passion.

Отже, використання рекламних оголошень та повідомлень у вивченні іноземної мови надає різноманітності й реальності процесу спілкування і включає в себе творчі мовні аспекти. Студент вже має досвід рекламної діяльності рідною мовою і це викликає у нього значну зацікавленість у пізнанні процесу створення реклами іноземною мовою. При цьому важливо звернути увагу на комп'ютерне навчання, що має величезний мотиваційний потенціал. Не тільки новизна роботи з комп'ютером, яка сама по собі сприяє підвищенню інтересу до навчання, а й можливість регулювати пред'явлення навчальних завдань за ступенем складності, заохочення правильних рішень позитивно позначаються на мотивації.

Висновки з викладеного у статті дослідження. Таким чином, після аналізу особливостей структури та складових рекламного тексту, варто зазначити, що рекламні тексти повинні містити чіткі фактичні дані, вони повинні бути вичерпно викладені задля точного розуміння їх змісту. Зміст і форма рекламних текстів визначаються головною метою – викликати зацікавленість до товару. Правильно складений рекламний текст повинен привернути увагу слухача або читача та викликати бажання придбати рекламований товар. При перекладі рекламних текстів на інші мови необхідно враховувати етичні, психологічні характеристики аудиторії й споживача, специфіку мови і культуру країни, для якої даний текст призначений.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асоянц П.Г. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов / Асоянц П.Г., Сердюков П.І., Чекаль Г.С. – К: КДПІМ, 1993. – 108 с.
2. Вирин Ф.Ю. Современные средства глубокого анализа рекламных кампаний в Интернете / Ф.Ю. Вирин. – Маркетинг в России и за рубежом. – 2003. – № 6. – С. 86-92
3. Гиркин І.В. Нові підходи до організації учбового процесу з використанням сучасних комп'ютерних технологій / І.В.Гиркин // Інформаційні технології. – 1998. – № 6. – С. 3-5.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання / [наук. ред. Ніколаєва С.Ю.]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Кужель О.М. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: [науково-методичний збірник] / О.М.Кужель, Т.І.Коваль. – Одеса: Друк, 2001. – № 8. – 242 с.
6. Психолінгвістика рекламного тексту [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://sm100.ru/bookadvertisment/20.html>. – Назва з екрану
7. Оганесян А.А. Рекламная деятельность – М.: Приор, 2002 – С. 21-23, 29-31, 131-138.
8. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M.Byram. –ClevedonMultilingual Matters, 1997. – 124 p.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Asoyants P.G. Osnovi metodiki stvorenniya I zastosuvannya komp'yuternih program u navchanni Inozemnih mov / Asoyants P.G., Serdyukov P.I., Chekal G.S. – K: KDPIIM, 1993. – 108 s.
2. Virin F.Yu. Sovremennyye sredstva glubokogo analiza reklamnykh kampaniy v Internetе / F.Yu. Virin. – Marketing v Rossii i za rubezhom. – 2003. – # 6. – S. 86-92
3. Girkin I.V. Novі pldhodi do organIzatsIYі uchbovogo protsesu z vikoristannyam suchasniy komp'yuternih tehnologiy / I.V.Girkin // InformatsIynI tehnologIYі. – 1998. – # 6. – S. 3-5.
4. ZagalnoEropeyski RekomendatsIYі z movnoYі osvIti: vivchennya, navchannya, otsInyuvannya / [nauk. red. NikolaEva S.Yu.]. – K.: LenvIt, 2003. – 273 s.
5. Kuzhel O.M. Vikoristannya personalnogo komp'yutera u vivchenni Inozemnih mov // NovI InformatsIynI tehnologIYі navchannya v navchalnih zakladah UkraYini: [naukovo-metodichniy zblrnik] / O.M.Kuzhel, T.I.Koval. – Odesa: Druk, 2001. – # 8. – 242 s.
6. PsiholIngvIstika reklamnogo tekstu [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu:<http://sm100.ru/bookadvertisment/20.html>. – Nazva z ekranu
7. Oganesyana A.A. Reklamnaya deyatel'nost' – M.: Prior, 2002 – S. 21-23, 29-31, 131-138.
8. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M.Byram. –ClevedonMultilingual Matters, 1997. – 124 p.

БАРАНОВА С.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, докторант, Інститут
соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО АНАЛІЗУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПОЛІТИКО-ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ

У статті на підставі застосування системного підходу представлено аналіз категорії відповідальності як складової політико-правової свідомості. Виокремлено й доведено об'єктивну відповідальність як підпорядкування зовнішнім політико-правовим умовам життя; й суб'єктивну відповідальність яка проявляється через засвоєння й оцінку особистістю морально-етичних знань, уявлень про політику і право. В контексті політико-правових відносин відповідальність особистості відображає ставлення особистості до політичного устрою суспільства, соціально-політичних процесів і участі у них, законів, формальних й неформальних норм і санкцій.

Ключеві слова: політико-правова свідомість, об'єктивна відповідальність, суб'єктивна відповідальність, системний підхід, особистість.

В статье, на основе применения системного подхода, анализируются категории ответственности в рамках политико-правового сознания. В исследовании выделено: объективную ответственность как подчинение внешним политическим и правовым условиям жизни; и субъективную ответственность, которая проявляется через освоение и оценку личностью отдельных морально-этических знаний, представлений и норм о политике и праве. В контексте политико-правовых отношений ответственность личности отражает отношение индивида к политической устройству в обществе, социально-политическим

процессам и участию в них, формальным и неформальным нормам и санкциям.

Ключевые слова: политико-правовое сознания, объективная ответственность, субъективная ответственность, системный подход, личность.

The article is based on a systematic approach and analyzes the categories of responsibility in the political and legal consciousness. The study highlighted: strict liability as the subordination of external political and legal conditions of life; subjective responsibility, which manifests itself through the development and assessment of the individual personality of the moral and ethical knowledge, beliefs and norms of politics and law. In the context of the political and legal responsibility of the individual relationship reflects the attitude of the individual to the political structure of society, social and political processes and participation in formal and informal norms and sanctions.

Key words: political and legal consciousness, strict liability, subjective responsibility, systematic approach.

Постановка проблеми. В контексті політико-правових відносин відповідальність особистості відображає ставлення особистості до політичного устрою суспільства, соціально-політичних процесів і участі у них, законів, формальних й неформальних норм і санкцій. Тут основоположним є те, що відповідальність особистості саме й проявляється й діє через особливості усвідомлення соціальних норм поведінки, передбачення можливих наслідків власних дій або без дії й санкцій за них з боку суспільства політичних інститутів. Саме через відповідальність, і виникає взаємозв'язок і взаємовідносини між суспільством і особистістю.

Відповідальність являє собою якість «вищого порядку», яка пов'язана із емоційною, моральною, духовною сторонами розвитку особистості; вона відображає схильність людини ви-

конувати власні обов'язки, звітувати про власні дії перед собою і суспільством в цілому; завдяки цієї якості людина може регулювати власну поведінку через виконання формальних й неформальних норм і стимулів. Відповідальність є невідмінною й обов'язковою рисою цивілізованого суспільства. Багатогранність й значущість цього поняття демонструється великою кількістю прикладів його вживання: «відповідальна поведінка», «брати відповідальність», «нести відповідальність», «почуття відповідальності», «вчинити відповідально», «підвищити відповідальність», «боятися відповідальності», «звільнити від відповідальності», «товариство з обмеженою відповідальністю», «посісти відповідальне становище», «безвідповідальність». Імператив «бути відповідальним» повинен стати відправною крапкою для кожного учасника політико-правових відносин у нашій країні

у сучасних трансформаційних умовах. Тому, постає *актуальним* дослідження відповідальності особистості як складової політико-правової свідомості.

Об'єктом нашого дослідження виступає відповідальність як системна якість; **предметом** дослідження є використання системного підходу у аналізі особливостей відповідальності у структурі політико-правової свідомості. Мета статті – аналіз відповідальності як складової політико-правової свідомості особистості у контексті системного аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості різних аспектів відповідальності у взаємозв'язку держави і громадянина розглядалися у наукових студіях філософів, психологів, політологів, юристів, правознавців, соціологів. Серед них З. Астеміров, Б. Базилев, Л.Балуцька, С. Братусь, В. Горлов, О. Дашковська, О. Дробницький, В. Захаров, А. Зимовець, Н. Іванчук, І. Карпець, В. Келле, Д. Керімов, В. Кудрявцев, О. Лейст, Л. Міщенко, І. Самощенко, В. Селіванов, М. Строгович, М. Фарухшин та інші.

Суспільна система у політико-правових відносинах виступає як цілісна відносно особистості. Людина може існувати й діяти тільки, як що вона усвідомлює і відтворює у власній діяльності форми відносин, які потрібні й бажані для суспільства. Для успішності цього процесу людина повинна постійно мати на увазі й виконувати ті соціальні функції, які до неї висуває суспільство. У такому разі говорять про формування особистості «за образом і подобою», типових соціальних відносинах для неї та її оточення. Однак, на вибір особистості у регулятивному плані (як ми бачили) впливають як зовнішні обставини у вигляді соціальних норм і санкцій, які існують об'єктивно, так і особливості внутріш-

ньоособистісного суб'єктивного ставлення. Таким чином, на цієї підставі можемо виокремити два типу відповідального ставлення особистості до політико-правових відносин:

- об'єктивну відповідальність як підпорядковування зовнішнім політико-правовим умовам життя;
- суб'єктивну відповідальність яка проявляється через засвоєння й оцінку особистістю морально-етичних знань, уявлень про політику і право.

Припущено, що об'єктивна відповідальність є результатом впливу формальних і неформальних стимулів і покарання нормативного регулювання політико-правової поведінки особистості соціумом; суб'єктивна відповідальність пов'язана із особливостями самоусвідомлення себе як суб'єкта діяльності, і політико-правовою самоідентифікацією суб'єкту. У політико-правових відносинах важко уявити себе ці дві форми у чистому вигляді, часто ми бачимо прояв об'єднаної відповідальності, з двобічним проявом:

- відповідальність як реакція (система відповідей) суспільства на поведінку особистості (об'єктивна суспільна відповідальність);
- відповідальність як система відповідей індивіда, особистості на вимоги суспільства (суб'єктивна особова відповідальність).

На нашу думку, ці форми є прямим й зворотним зображенням реакції особистості на вимоги суспільства і особливостей їх взаємин. В особливостях взаємозв'язків особистості і суспільства (громадянина і держави) і проявляється:

- включення людини до певної, відносно стійкої системи причинно-наслідкових зв'язків сус-

пільно-політичного життя;

- наявність можливості вибірково реагувати на зовнішні ситуації через поведінковий репертуар, який сприймається у суспільстві; т.к. відповідальність є результатом поєднання можливої реалізації «необхідного» із можливістю вибору її засобів.

Специфіка системного підходу зумовлюється тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта і забезпечення її механізмів, на виявлення багатоманітних типів зв'язку складного об'єкта і зведення їх в єдину теоретичну картину. Як стверджує С. Кудінов, «необхідний системний, цілісний підхід на противагу односторонньому, аналітичному її розгляду». Автор відзначає, що у філософській та психологічній літературі цілісний підхід розглядається в основному як спосіб, спрямований на вивчення його компонентів, що перебувають у взаємозв'язку, взаємозалежності [цит. за 9]. Система — це сукупність елементів, пов'язаних між собою таким чином, що виникає певна цілісність і єдність. Системний підхід заснований на здоровому глузді і на тому, що системи проявляються у всьому, що нас оточує, і є в нас самих.

Як зазначає І. Промашкова, «для вивчення механізмів формування відповідності необхідний цілісно-функціональний підхід до аналізу цієї властивості особистості. Потрібно більш детально вичленювати його операціонально-динамічний, мотиваційно-смысловий, емоційно-оцінний, регуляторно-вольовий та продуктивно-результативний компоненти і взаємозв'язки між ними» [5].

Першим, хто помітив необхідність і важливість системного підходу в галузі психології та педагогіки, був Ф. Корольов. Ним були визначені ознаки

підходу: цілісність, взаємодія елементів, зв'язки і відносини, що обумовлюють структуру системи. За словами автора, «всі частини складної системи служать загальній меті, а зміна одного параметра в системі тягне за собою зміну інших. Це дає підставу для визначення системи як не простої суми або навіть сукупності елементів, а цілісного комплексу елементів, що знаходяться в певних зв'язках і відносинах» [цит. за 3, с. 18].

Багато інших авторів також пояснюють систему через цілісність. Дослідники Куракін і Новікова [5] вважають, що «системний підхід — це, перш за все, спосіб сприйняття дійсності, що допомагає досліднику бачити в об'єкті систему, тобто цілісний комплекс взаємозалежних компонентів, що утворює особливу єдність із середовищем, що є елементом систем більш високого порядку. Розглянемо які аспекти відповідальності виокремлюють дослідники [1; 2; 9; 10] при застосуванні до неї системного підходу Б.Ломова:

- відповідальність якісна одиниця, яка має свої складові й способи їх організації;
- відповідальність на підставі її біофізичного забезпечення і зв'язку з проявами властивостей нервової системи;
- відповідальність як прояв і розкриття індивідуальних особливостей життєдіяльності різних груп випробовуваних;
- відповідальність як багатовимірне утворення;
- відповідальність через виявлення ієрархії багаторівневості її складових;
- відповідальність як встановлення подібних якостей через полісистемну якість;
- відповідальність, яка детермінована в різних планах: ди-

намічному і змістовному, особистісному й індивідуальному, біологічному й соціальному;

- відповідальність як характеристика особистості яка розвивається у в різних статево-вікових етапах;
- відповідальність як цілісність з наявністю ознак системи.

Розглянемо докладніше цей аспект. Основою цілісного вивчення відповідальності виступають положення про системний характер особистісних властивостей (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, І. Бех, О. Васильченко, Н. Завацька, Б. Ломов, С. Максименко, М. Слюсаревський, В. Татенко, Т. Титаренко, Д. Фельдштейн, ін.). Однак, на думку дослідників, вивчати всі властивості поспіль за цього підходу неможливо. Необхідно виділити основні, базові якості.

У дослідженнях К. Абульханової-Славської основними властивостями особистості виступають ініціативність та відповідальність, які яскраво виражають особливості саморегуляції та активності особистості. М.Савчин виокремлює дійсними компонентами структури особистості її властивості, тобто стійкі особливості, які виявляються у всіх видах діяльності. Як вважає дослідник, базові властивості — це ті, «які становлять основу для розвитку інших властивостей особистості». До них він відносить ініціативність, допитливість, цілеспрямованість, організованість, наполегливість, працьовитість, відповідальність і товариськість [11]. Сучасні дослідниці Н.Завацька і О.Васильченко [4] використовують цілісно-функціональний підхід до вивчення властивостей особистості, згідно з яким кожна властивість включає в себе особистісні та індивідні характеристики, функціонально пов'язані між собою. Особистісні характери-

сти включають в себе мотиваційні, когнітивні і продуктивні змінні. Як індивідні ознаки розглядаються динамічні, емоційні і регуляторно-вольові змінні. Таким чином, будь-яка особистісна властивість виглядає не атомарним, а складним системним утворенням, що включає в себе мотиваційно-сміслові та регуляторно-динамічні компоненти, які інтегрують у собі сукупність основних психічних функцій, а також особистісні та індивідуальні характеристики суб'єкта [цит. за 3, с. 34].

У дослідженнях М.Савчина відповідальність представлена як системне, цілісне утворення, що включає в себе ряд обов'язкових компонентів. Компоненти підрозділені на дві групи: індивідуальні та особистісні. Індивідуальні ознаки (динамічні, емоційні, регуляторні) більшою мірою обумовлені природними передумовами розвитку, тобто залежать від рис темпераменту і нервової. Особистісні характеристики (мотиваційні, когнітивні, продуктивні) залежать від соціальних факторів розвитку і від соціального оточення, умов діяльності; вони більш рухливі і мінливі.

Вивчення відповідальності як системної властивості особистості необхідно розглядати на основі аналізу функціональних зв'язків між компонентами як індивідного, так і особистісного плану, на що у своїх дослідженнях також вказують В. Прядеїн і М.Садова [9]. Автори відзначають, що кожен компонент у структурі відповідальності містить по дві змінні, що дозволяють дати більш конкретну характеристику досліджуваної властивості. Умовно змінні підрозділяють на гармонічні та агармонічні. Гармонічні змінні виявляються в силі, стійкості, різноманітні прагнень, тоді як агармонічні свідчать про нестійкість, слабкість, відмову від своїх

намірів. Так, до гармонічних ознак відносять «ергічність», «стенічність», «інтернальність», до агармонічних — «аергічність», «астенічність», «екстернальність». У природнообумовлених характеристиках полюсність ознак чітко виражена. В соціальних характеристиках біополарність не яскраво виражена, змінні в цих компонентах говорять не про протилежності, а швидше про взаємодоповнені. Динамічне утворення включає в себе змінні «ергічність» і «аергічність». Ергічність характеризується прагненням до досягнення поставленої мети і доведенням розпочатої справи до кінця. Ергічність — це сила, інтенсивність, стійкість і сталість прагнень до завершення мети або будь-якого доручення навіть тоді, коли воно не контролюється; подолання труднощів на шляху до мети, планомірність і послідовність дій, пошук нових способів і прийомів у реалізації відповідальної поведінки, різноманіття варіантів прояву відповідальності і т.д. Аергічність оцінюється у нестійкості прояву відповідальності, з чим пов'язані відсутність плану в досягненні мети, відволікання на сторонні справи, мала працездатність, а також часта відмова від раніше запланованого або перенесення справ «на потім». Про аергічність особистості варто вести розмову тоді, коли наявна нерішучість і незобов'язаність, відмова від реалізації важких і відповідальних завдань.

Емоційний компонент вимірюється за змінними «стенічність» й «астенічність». Стенічність — це домінування емоцій радості, гордості, оптимізму при реалізації цілей. Астенічність — це домінування тривоги, розчарування, апатії [7, с. 256].

Регуляторні характеристики визначаються за шкалою «інтернальність», тобто фіксується прагнення

суб'єкта самостійно управляти й контролювати прояви відповідальності (внутрішній локус контролю), і шкалою «екстернальність» — реалізація цієї властивості від об'єктивних причин (зовнішній локус контролю). Внутрішній локус контролю характеризується тим, що людина здебільшого приймає відповідальність за події, що відбуваються в її житті, на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, здібностями. Інтернальність проявляється в бажанні суб'єкта домагатися всього самому, своєю працею, у впевненості, що всі успіхи і невдачі залежать тільки від його відповідального ставлення. Зовнішній локус контролю характеризується тим, що суб'єкт схильний приписувати відповідальність за все зовнішнім чинникам, знаходячи причини в інших людях, у навколишньому середовищі, у долі або випадку. Екстернальність характеризується сподіванням на випадок або везіння, невірою у свої сили, впевненістю, що ніяка відповідальність не може нічого змінити і т.д. [цит. за 5, с. 76]

Мотиваційний аспект включає в себе змінні соціоцентризму й егоцентризму. Соціоцентризм — це соціально значуща мотивація, виражена в домінуванні спонукань, пов'язаних із почуттям обов'язку і необхідністю виконання дорученого, прагненням реалізувати наміри близьких людей, бажанням допомогти оточуючим, заслужити їхню повагу і т.д. Егоцентризм — це особистісно значуща мотивація, виражена домінуванням спонукань, пов'язаних із бажанням проявити свої можливості і здібності, розвинути у себе завзятість і волю, прагнення бути самостійним і незалежним, в групі, отримати заохочення, прагнення звернути на себе увагу інших людей, уникнути особистих ускладнень і т.д.

Когнітивна сторона представлена свідомістю та обізнаністю. Осмисленість — це глибина і цілісність уявлень суб'єкта про відповідальність. Осмисленість припускає більш загальне, наукове визначення відповідальності, виявлення її істотних ознак, тривалість утримання мети, наполегливість у досягненні наміченого, послідовність дій в обраному напрямку, обов'язковість виконання дорученого, передбачення наслідків вибору, значимість стремління людини, необхідність відповіді за скоєне і т.д.

Поінформованість — це знання про функції та властивості відповідальності, які можуть мати загальний характер. Поінформованість передбачає наявність у суб'єкта загальних відомостей про конкретні функції особистісної властивості, вказівки на прояв відповідальної поведінки в діяльності, прагнення відстояти свою позицію, подолання труднощів на шляху до мети, а також є умовою і засобом досягнення будь-яких цілей [7, с. 267]

Рефлексивно-оцінна ознака також містить дві змінні: «предметно-комунікативну» і «предметно-особистісну». Предметно-комунікативна сфера — це успіх у роботі, виконання обов'язкових справ, вирішення завдань, поставлених колективом, підвищення ефективності в навчальній, виробничій та інших сферах діяльності, а суб'єктно-особистісна сфера — це можливість зміцнити самоповагу, підвищити свою самооцінку, зміцнити почуття впевненості, розширити зна-

йомства з іншими людьми, формування самостійності і впевненості у своїх силах і т.д.

Відзначимо, що відповідальність як системна властивість особистості можлива лише у процесі розгляду функціональної єдності мотиваційних, емоційних, когнітивних, динамічних, регуляторних і результативних складових.

Таким чином, можемо зробити *висновки*, що системний підхід дозволяє виявити роль окремих характеристик відповідальності і визначити як сильні, так і слабкі сторони особистості. При дослідженні функціональних зв'язків між окремими її компонентами реалізується можливість дати більш повний аналіз відповідальності з метою розвитку її слабких сторін, а також можливості визначити умови та фактори її розвитку.

В контексті політико-правових відносин відповідальність особистості відображає ставлення особистості до політичного устрою суспільства, соціально-політичних процесів і участі у них, законів, формальних й неформальних норм і санкцій. Тут основоположним є те, що відповідальність особистості саме й проявляється й діє через особливості усвідомлення соціальних норм поведінки, передбачення можливих наслідків власних дій або без дії й санкцій за них з боку суспільства політичних інститутів. Саме через відповідальність, як ми бачимо, і виникає взаємозв'язок і взаємовідносини між суспільством і особистістю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Балущька Л. Сутність політичної відповідальності: часова тривалість та суб'єктно-об'єктні особливості // Вісник Львівського ун-ту, 2011. Вип. 14. — С.166-174.

2. Баранова С.В. Психологічні особливості громадянської відповідальності особистості // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб.наук. праць / Асоціація політичних психологів України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України; за заг.ред. М.М.Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2011. – С. 184 – 193.
3. Виндельбанд В. О свободе воли. – М.: АСТ, 2000. – 208 с.
4. Васильченко О. Психологія репродуктивної поведінки особистості: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 2013 г. – 48 с.
5. Діагностика стану та перспектив розвитку соціальної відповідальності в Україні: монографія /О.Ф.Новікова, М.Є.Дейч, О.В.Панькова та ін; НАН України, ін-т економіки пром-сті. – Донецьк, 2013. – 296 с. - Режим доступу: http://ier.donetsk.ua/publish/mono/Novikova_Deych_Pankova.pdf
6. Зимовець А.В. До питання про особливості конституційно-правового закріплення принципу взаємної відповідальності держави і людини // [Електронний ресурс] / А. В. Зимовець // Форум права. - 2008. - № 1. - С. 157-163. - Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/FP/2008-1/08zavdil.pdf>.
7. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: 1984. – 443 с.
9. Садова М. Психологічні передумови вивчення відповідальності особистості з точки зору цілісно-функціонального підходу [Електронний ресурс] / М.Садова // Серія «Філософія». Вип 13 - С. 101-105. - Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/1112>
10. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. - К. : Академвидав, 2006. - 360 с.
11. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: Дис. ... д- ра псих. н.: 19.00.07. - К., 1997.
12. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Э.Фромм. – Мн.: ООО Попурри, 1998. – 672 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Baluts'ka L. Sutnist' politychnoyi vidpovidal'nosti: chasova tryvalist' ta sub"yektno-ob"yektni osoblyvosti //Visnyk L'vivs'koho un-tu, 2011. Vyp. 14. – S.166-174.
2. Baranova S. Psykholohichni osoblyvosti hromadyans'koyi vidpovidal'nosti osobystosti // Problemy politychnoyi psykholohiyi ta yiyi rol' u stanovlenni hromadyanyna Ukrayins'koyi derzhavy: zb.nauk. prats' / Asotsiatsiya politychnykh psykholohiv Ukrayiny, Instytut sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi NAPN Ukrayiny; za zah.red. M.M.Slyusarevs'koho. – K.: Milenium, 2011. – S. 184 – 193.
3. Vindel'band V. O svobode voli. – М.: АСТ, 2000. – 208 с.
4. Vasy'l'chenko O. Psykholohiya reproductyvnoyi povedinky osobystosti: avtoref. dys. ... d-ra psykhol. nauk: 19.00.05 2013 h. – 48 s.
5. Diahnostyka stanu ta perspektyv rozvytku sotsial'noyi vidpovidal'nosti v Ukrayini:

- monohrafiya /O.F.Novikova, M.Ye.Deych, O.V.Pan'kova ta in; NAN Ukrayiny, in-t ekonomiky prom-sti. – Donetsk, 2013. – 296 s. - Rezhym dostupu: http://iep.donetsk.ua/publish/mono/Novikova_Deych_Pankova.pdf*
6. Zymovets' A.V. Do pytannya pro osoblyvosti konstitutsiyno-pravovoho zakriplennya pryntsypu vzayemnoyi vidpovidal'nosti derzhavy i lyudyny // [Elektronnyy resurs] / A. V. Zymovets' // Forum prava. - 2008. - # 1. - S. 157-163. - Rezhym dostupu: <http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/FP/2008-1/08zavdil.pdf>.
 7. Yonas H. Pryntsyp vidpovidal'nosti. U poshukakh etyky dlya tekhnolohichnoyi tsyvilizatsiyi. – K.: Libra, 2001. – 400 s.
 8. Lomov B.F. Metodolohicheskiye y teoreticheskiye problemy psykholohyy. – M.: 1984. – 443 s.
 9. Sadova M. Pyskhologichni peredumovy vyvchennya vidpovidal'nosti osobystosti z tochky zoru tsilisno-funktsional'noho pidkhodu [Elektronnyy resurs] / M.Sadova // Seriya «Filosofiya». Vyp 13 - S. 101-105. - Rezhym dostupu: <http://social-science.com.ua/article/1112>
 10. Savchyn M. V. Vikova psykholohiya / M. V. Savchyn, L. P. Vasylenko. - K. : Akademvydav, 2006. - 360 s.
 11. Savchyn M.V. Pyskhologichni osnovy rozvytku vidpovidal'noyi povedinky osobystosti: Dys. ... d- ra psykh. n.: 19.00.07. - K., 1997.
 12. Fromm EH. Begstvo ot svobody. Chelovek dlya sebya / EH.Fromm. – Mn.: ООО Popurri, 1998. – 672 s.

БОЙКО З.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры
управления сестринской
деятельностью, РУДН,
г. Москва, Россия

О ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье анализируются результаты исследования политических представлений российской молодежи. В опросе приняли участие 239 человек в возрасте от 18 до 30 лет из разных регионов России. В результате проведенного исследования выделены стереотипизированные представления о «типичном и идеальном политике» у российской молодежи, а также представления о современной политической ситуации.

Ключевые слова: молодежь, политические представления, стереотипы, ценности и убеждения.

У статті аналізуються результати дослідження політичних уявлень російської молоді. В опитуванні взяли участь 239 осіб у віці від 18 до 30 років з різних регіонів Росії. В результаті проведеного дослідження виділено стереотипизированные уявлення про «типового і ідеального політика» у російської молоді, а також уявлення про сучасну політичну ситуацію.

Ключові слова: молодь, політичні уявлення, стереотипи, цінності і переконання.

The results of study of political belives of Russian youth are examined in the article. The sample consists of 391 persons aged 18-30 from different regions of Russia. Stereotypes about "typical and ideal politician" and modern politics of Russian youth have been studied.

Key words: youth, political belief, stereotypes, values and political persuasion.

За протягненні ХХ века произо-шел масштабний сдвиг в си-стеме ценностей и убеждений в экономически развитых стра-нах. Экономическое благосостояние и постепенный переход от индустри-альных обществ, с их стремлением к накоплению, к постмодернистским приоритетам привел и к пересмотру системы ценностей, затрагивающему политику и культурные нормы. По-степенный сдвиг от материалистиче-ских к постматериалистическим при-оритетам повлек за собой и пересмотр политических и культурных норм. Чувство экзистенциальной безопасно-сти стало важной составляющей изме-нения мировоззрения.

Ценностные ориентации являются предметом исследования социологов, психологов, культурологов, филосо-фов и представителей других наук [1]. В связи с тем, что понятие «цен-ность» имеет междисциплинарный характер, ценности рассматриваются в контексте различных категориаль-ных систем. Согласно М. Рокичу цен-ности представляют собой устойчи-вые убеждения о способах поведения или конечных целях, регулирующих социальное поведение людей [5]. Американский социолог Р. Инглхарт считает, что ценности формируются в процессе социализации индивида и меняются со сменой поколений [2,3,4]. Постепенные изменения в мировоз-зрении, связанные с переходом к пост-

модернистскому обществу, ведут к се-рьезным изменениям в политической, экономической и социальной сферах общества. Ш. Шварц выделяет мотива-ционный континуум ценностей, кото-рый проявляется во взаимосвязи цен-ностей с жизненными установками и поведением индивида [6,7]. Политиче-ские ценности являются частью соци-альных ценностей, которые связаны с индивидуальными ценностями и про-являются в политических представле-ниях и установках.

В нашем, совместном с Веселовой В.Г. исследовании, изучались полити-ческие представления современной российской молодежи. Был проведен опрос, в котором использовался разра-ботанный нами опросник. Опрос про-водился в 2015 году.

В исследовании приняли участие 239 человек, из них 182 женщины и 57 мужчин в возрасте от 18 до 30 лет из разных городов России (из Мо-сквы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Самары, Новосибирска, Тюмени, Белгорода, Екатеринбурга, Томска, Курска, Сургута, Волгограда и других городов России). 163 респон-дента указали, что они на момент про-ведения исследования работали, 65 человек были студентами и 11 человек оказались безработными. В таблице 1 представлены основные характе-ристики выборки.

Все респонденты были распреде-лены на две группы, в зависимости

Таблица 1
Характеристики выборки

Параметр	Ответ	Количество респондентов	Процент
Возраст	18–22	60	25%
	23–30	179	75%
Город	Москва	132	35%
	Санкт–Петербург	39	10%
	Нижний Новгород	6	2%
	Новосибирск	6	2%
	Самара	5	1%
	Тюмень	4	1%
	Другие города	174	47%
	Предпочли не отвечать	6	2%
Деятельность	Работает	163	68%
	Студент	65	27%
	Безработный	11	5%
Пол	Женский	182	76%
	Мужской	57	24%

от возраста: от 18 до 22 лет (условно студенческий возраст), от 23 до 30 лет (старшая группа). Лидирующей по количеству возрастной группой стала группа, которую мы условно назвали «старшей», т.е. люди в возрасте от 23 до 30 лет, чья социализация проходила в постсоветский период – таких респондентов оказалось 179 человек. Во вторую группу, условное название которой «младшая», были включены респонденты от 18 до 22 лет в количестве 60 человек, это условное «путинское поколение», молодые люди, чье формирование личности происходило в период, когда у власти был Путин В.В.

Целью исследования было выявление политических представлений российской молодежи.

Опросник был размещен на сайте docs.google.com. На данном сервере отсутствует возможность многоразового заполнения анкеты одним и тем же респондентом. В процессе заполне-

ния, в каждом опроснике автоматически указывается время заполнения для каждого ответа. Сервер бесплатный, на нем отсутствует ограничение для количества респондентов. Размещенный на сайте опросник предлагалось заполнить гражданам России не старше 30 лет, не зависимо от пола, образования, вероисповедания и политических взглядов.

Опросник состоял из 23 вопросов и включал в себя стандартизированные вопросы с вариантами ответа («закрытые» вопросы), а так же вопросы, не предполагающие наличие варианта ответа, где респонденту предлагалось ответить самостоятельно («открытые вопросы»). Закрытые вопросы касались политических предпочтений наших респондентов, их мнения о демократии и политическом режиме в России. Также респондентам предлагалось ответить на вопросы, которые выявляли их отношение к выборам:



Рис. 1. Диаграмма распределения ответов на вопрос «Интересуетесь ли вы политикой?»

«Посещаете ли вы выборы? Если нет, то почему?» и оппозиции «Считаете ли вы, что у оппозиции есть реальные шансы на победу?». «Открытые вопросы» задавались с целью выявления образа «идеального» и «типичного» российского политика. В конце респондентам предлагалось ответить на вопросы: «Кто, по-вашему, станет президентом на следующих выборах?» – этот вопрос не предполагал вариантов

ответа, респонденту предлагалось ответить самому; и «Как вы относитесь к идее усиления вертикали власти?», на который респонденту были предложены на выбор утвердительный и отрицательный варианты ответа.

На вопрос: «Интересуетесь ли вы политикой?» большинство респондентов ответили положительно (52%). Распределение ответов представлено на рисунке 1.

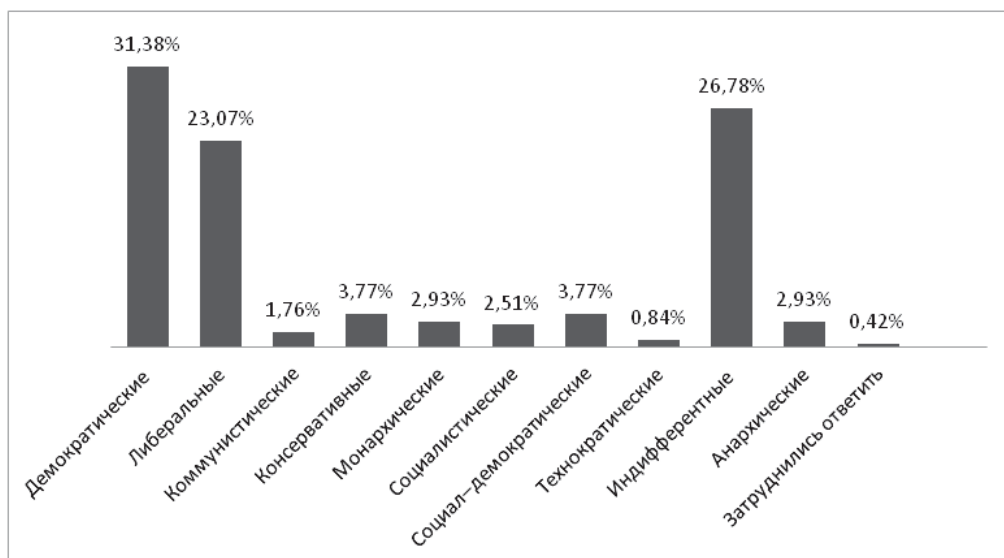


Рис. 2. Распределение политических предпочтений российской молодежи

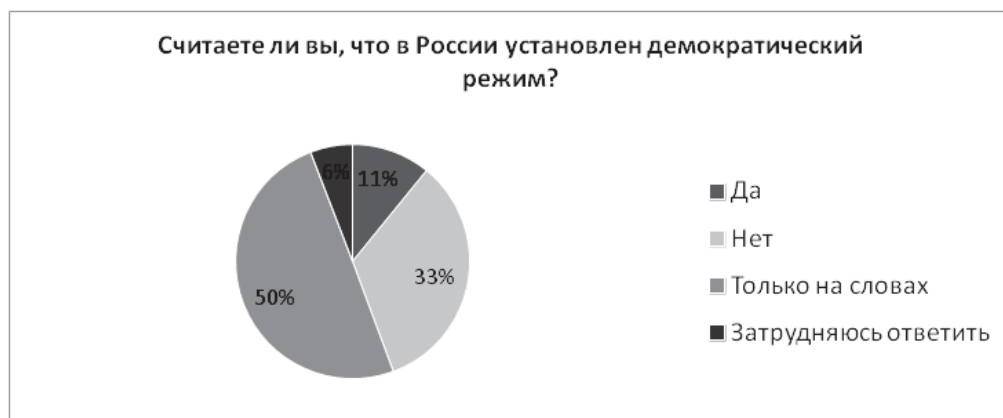


Рис. 3. Диаграмма распределения ответов на вопрос «Считаете ли вы, что в России установлен демократический режим?»

По своим политическим предпочтениям участники нашего исследования распределились следующим образом: к демократам себя отнесли 75 человек (31,38%), либералами себя назвали 55 человек (23,07%), 63 человека (26,78%) указали, что они индифферентными по отношению к политике, консерваторами себя назвали 9 человек (3,77%), к социал-демократам себя отнесли 9 человек (3,77%), монархистами и анархистами себя назвали по 7 человек (2,93%), 6 человек (2,51%) определили свои предпочтения как социалистические, 4 человека (1,76%) как коммунистические, технократическими свои политические предпочтения назвали 2 человека (0,84%), и еще 1 человек затруднился ответить (0,42%). Подробное распределение представлено на рисунке 2.

Анализ, полученных результатов показал, что в нашем исследовании приняли участие люди с разными политическими предпочтениями, но большинство респондентов оказались людьми с либерально-демократическими взглядами. Второй по численности группой оказалась группа респондентов, определивших себя как «индифферентных», другими слова-

ми – это аполитичные молодые люди.

Респондентам предлагалось также ответить на вопрос «Считаете ли вы, что в России установлен демократический режим?». Распределение полученных ответов представлено на рисунке 3.

Половина участников нашего исследования считает, что демократия в России «только на словах», 33% не считают, что в России установлен демократический режим. Другими словами, большинство из опрошенных представителей российской молодежи не согласны с тем, что Россия является демократической страной. При этом, на вопрос «Является ли демократия властью народа?» 57% опрошенных ответило «Да», а 34% не согласилось с данным утверждением.

Отвечая на вопрос «Согласны ли вы, что демократия – это уважение мнения меньшинства?» наша выборка разделилась практически поровну – 45% отметили, что согласны с данным утверждением, и 44% – что не согласны.

На вопрос «Посещаете ли вы выборы?» мы получили следующее распределение ответов: 63,6% опрошенных заявили, что посещают выборы, и еще 36,4% отметили, что выборы

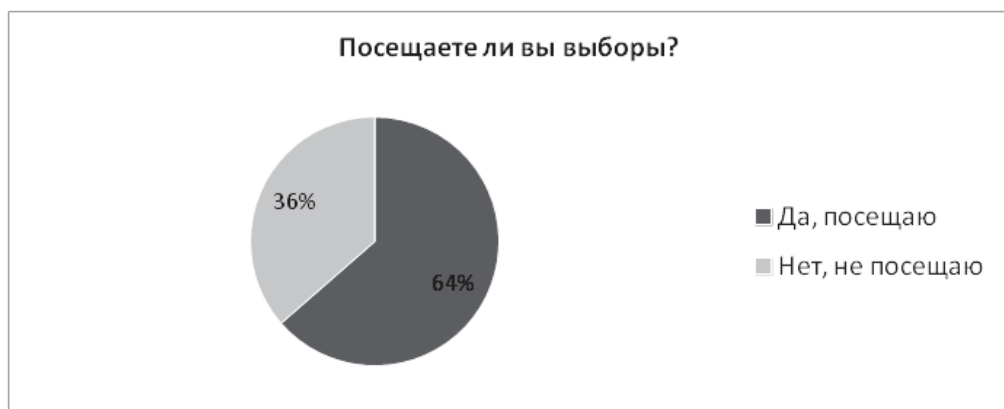


Рис. 4. Диаграмма распределения ответов на вопрос «Посещаете ли вы выборы?»



Рис. 5. Диаграмма распределения ответов на вопрос «Посещаете ли вы выборы?»

не посещают. Распределение показано на рисунке 4.

Среди тех респондентов, которые отметили, что не посещают выборы, 40% отметили, что не посещают выборы потому, что их голос ничего не изменит; 21,3% отметили причиной не заинтересованность политикой; 20,2% отметило, что причиной стала жизнь за рубежом. Подробное распределение ответов показано на рисунке 5.

На вопрос «Считаете ли вы, что у оппозиции есть реальные шансы на победу?» большинство респондентов ответили «Нет» – 74,4%, «Да» ответи-

ли 11,2%, еще 14,5% человек затруднились с ответом (Рис. 6).

Такое распределение показывает, что молодые люди в России в большинстве не верят в победу оппозиционных партий, возможно в связи с тем, что у них сформировано представление о неизбежности нынешней власти. Что подтверждают и ответы на вопрос «Считаете ли вы, что Россия нуждается в «сильной, твердой» руке, которая управляет страной?». Большинство респондентов уверено, что Россия нуждается в сильной, твердой власти (Рис. 7).

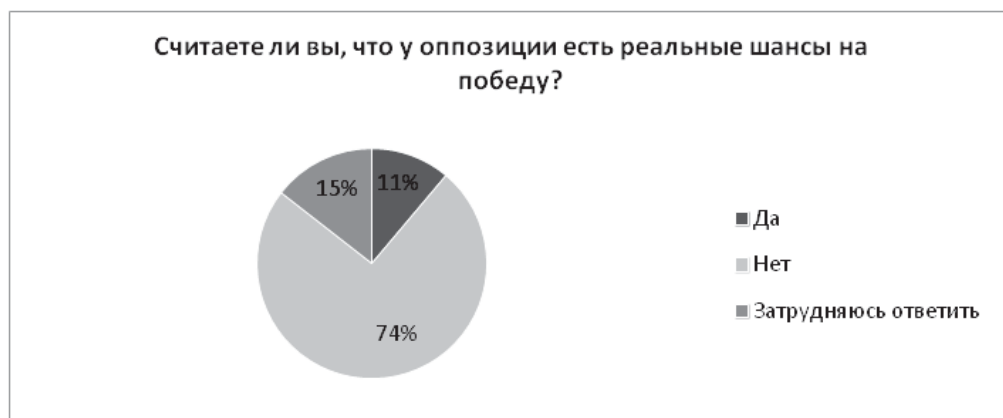


Рис. 6. Диаграмма распределения ответов на вопрос «Считаете ли вы, что у оппозиции есть реальные шансы на победу?»



Рис. 7. Диаграмма распределения ответов на вопрос «Считаете ли вы, что Россия нуждается в «сильной, твердой» руке, которая управляет страной?»

Ответы распределились следующим образом: 49% отметили, что Россия нуждается в сильной, твердой руке, при этом 37% с ними не согласны, и еще 14% затруднились ответить на этот вопрос. Интересно, что среди тех, кто описал свои взгляды как демократические, одинаковое количество респондентов ответило положительно и отрицательно – по 43,4% соответственно. Очевидно, что у молодых россиян представления о демократии не исключают наличия сильной, авто-

ритарной власти.

Вместе с тем, на вопрос «Считаете ли вы президента В.В. Путина честным политиком?», большинство респондентов (61%) ответило отрицательно, 21% затруднились ответить и 18% участников нашего исследования ответили положительно (Рис. 8).

Необходимо отметить, что 66% наших респондентов, указавших, что они обладают консервативными политическими взглядами, оказались не согласными с мнением большинства –



Рис. 8. Диаграмма распределения ответов на вопрос «Считаете ли вы президента В.В. Путина честным политиком?»

они отметили, что президент является честным политиком.

Нашим респондентам также было предложено описать типичного российского политика и идеального политика. Анализ полученных характеристик позволяет составить стереотипизированные представления о «типичном» и «идеальном» политике. «Типичный российский политик» в представлении молодых россиян «коррупцированный, жадный, алчный, некомпетентный, глупый человек». Этот политик «много ворует и мало делает», «старается урвать кусок только себе, не думает о народе» он «алчный, берет взятки, далек от народа». Также большинство респондентов использовали такие характеристики как: «ленивый, толстый, неприятный».

В описании «типичного российского политика» респонденты в подавляющем большинстве использовали отрицательные характеристики. Например, один из участников нашего исследования описывает типичного российского как: «Человека без профильного образования (экономика, политология, социология) и релевантного опыта работы, выходца из кри-

минальных структур/теневого бизнеса, имеющего дружеские, родственные или любовные связи с вышестоящими в вертикали власти чиновниками.» Представления о «типичном политике» в значительной мере отличаются от представлений об «идеальном политике». Причем это характерно для всех групп респондентов – независимо от рода деятельности, возраста, города или политических предпочтений.

Респонденты, указавшие свои политические предпочтения как «демократические» в описании «идеального политика» указывали следующие характеристики: «честный, умный, образованный, думающий, сильный». Лишь один человек из данной группы назвал В. Путина своим идеалом. Респонденты, определившие свои политические взгляды как «индифферентные», описывали «идеального политика» как: «жесткого, думающего, адекватного, образованного и честного». В этой группе несколько человек назвали своими идеалами В.В. Путина и И. В. Сталина. В группе респондентов с либеральными взглядами, «идеальный политик» описывался как: «молодой, образованный



Рис. 9. Диаграмма распределения ответов на вопрос «Как вы относитесь к идее усиления вертикали власти?»

интеллектуал». Так же встречались следующие характеристики: «открытый, порядочный и честный». В данной группе респонденты не указывали имен реальных политиков в качестве примера.

Стереотипизированные представления об «идеальном политике» включают в себя следующие характеристики: «честный, умный, образованный, адекватный, компетентный, опытный». «Идеальный политик» - это человек, который «уважает свой народ и любит свою страну, «антивоенный», не связан с силовыми структурами. Работает на благо народа, отвечает на свои слова, не коррумпирован». Один из респондентов написал: «Идеальный политик – образованный, с широким кругозором, холодный, расчетливый, умеющий думать на перспективу, желающий не «сделать страну сильной», а сделать жизнь простых людей лучше и проще, уважительный к оппонентам, открытый для диалога...».

Интересно, что несмотря на то, что у большинства наших респондентов сложилось представление о В.В. Путине как о нечестном политике, некоторые указывали именно В. В. Пути-

на как пример идеального политика. Также были респонденты, которые писали, что в их представлении идеальным политиком является Сталин. В то же время были респонденты, которые приводили в пример таких политиков как: Ангелу Меркель, Бориса Джонсона, Авраама Линкольна и Барака Обаму.

Далее нашим респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Кто победит на выборах президента в 2018 году?». Абсолютное большинство респондентов уверено, что президентом снова выберут В.В. Путина, хотя списков кандидатов и какой-то реальной предвыборной борьбы еще не было. Следующим по популярности вариантом ответа являлось предположение, что президентом станет «ставленник» Путина, его «преемник». Следовательно, для большинства наших респондентов сменяемость власти не представляется возможной.

При этом, на вопрос: «Как вы относитесь к идее усиления вертикали власти?», ответы распределились следующим образом: 16% относится положительно, 46% относится отрицательно, и наконец 38% затруднились ответить (Рис. 9).

Таким образом, на основе проведенного анализа, можно выделить представления российской молодежи о современной политической ситуации. У наших респондентов сформировался негативный образ «типичного» российского политика, коррумпированного и некомпетентного, образ «идеального» политика включает в себя противоположные характеристики. «Идеальный» политик в представлении наших респондентов должен быть образованным, честным и компетент-

ным. Представления о демократии не исключают наличия сильной и «твердой» власти. Те молодые люди, которые не принимают участия в выборах, не верят в то, что их голос может что-то изменить. Наши респонденты уверены в том, что оппозиция в России должна быть, но не могут выделить какого-то оппозиционного лидера, который бы мог её возглавить. Возможно поэтому большинство участников нашего исследования не верят в победу оппозиции на предстоящих выборах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гарванова М. З., Гарванов И. Г. Исследование ценностей в современной психологии // Современная психология: материалы III междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 5-20.
2. Inglehart R. The Silent Revolution in Europe. — "American Political Science Review", 1971, № 4, p. 991 — 1017.
3. Inglehart R. The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles. Princeton, 1977.
4. Inglehart R. Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. Princeton, Princeton Univ. Press, 1997
5. Rokeach, M. The nature of human values. New York: Free Press. 1973
6. Schwartz, S. H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25 (pp. 1-65). New York: Academic Press. 1992
7. Schwartz, S. H. (2007). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In: R. Jowell et al. (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey* (pp. 169-203). London: Sage.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Garvanova M. Z., Garvanov I. G. Issledovaniye tsennostey v sovremennoy psikhologii // Sovremennaya psikhologiya: materialy III mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', oktyabr' 2014 g.). — Kazan': Buk, 2014. — S. 5-20.
2. Inglehart R. The Silent Revolution in Europe. — "American Political Science Review", 1971, № 4, p. 991 — 1017.
3. Inglehart R. The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles. Princeton, 1977.

4. Inglehart R. *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton, Princeton Univ. Press, 1997
5. Rokeach, M. *The nature of human values*. New York: Free Press. 1973
6. Schwartz, S. H. *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. In: M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25 (pp. 1–65). New York: Academic Press. 1992
7. Schwartz, S. H. (2007). *Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations*. In: R. Jowell et al. (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey* (pp. 169–203). London: Sage.

ВИХРУЩ-ОЛЕКСЮК О.,
асистент, кафедра медичної
біоетики і деонтології, ДВНЗ
«Тернопільський державний
медичний університет
імені І.Я. Горбачевського
МОЗ України»,
м. Тернопіль, Україна

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВХОДЖЕННЯ ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА В ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У даній статті висвітлюється питання соціально-психологічних особливостей перебування у полікультурному середовищі іноземного студента. Проаналізовано анкетні відповіді студентів-іноземців щодо основних труднощів з якими вони зустрічаються: мовні, налагодження соціальних контактів, позбавлення стереотипного сприймання представників іншої культури, пристосування до цінностей нового суспільства, самореалізація. Розглянуто можливі причини та шляхи подолання цих труднощів в умовах інтеграції до вищого навчального закладу.

Ключові слова: студентська молодь, полікультурність, труднощі, інтеграція.

В данной статье освещается вопрос социально-психологических особенностей пребывания в поликультурной среде иностранного студента. Проанализированы анкетные ответы студентов-иностранцев по основным трудностям, с которыми они встречаются: языковые, налаживания социальных контактов, лишение стереотипного восприятия представителей другой культуры, приспособление к ценностям нового общества, самореализация. Рассмотрены возможные причины и пути преодоления этих трудностей в условиях интеграции к высшему учебному заведению.

Ключевые слова: студенческая молодежь, поликультурность,

трудности, интеграция.

This article highlights the issues of social and psychological characteristics of international students being in a multicultural environment. Questionnaire responses of foreign students were analyzed on the main challenges they face: overcoming the language barrier, setting up social contacts, getting rid of the stereotypical perception of another culture members, tolerance development towards members of intercultural communication and interaction, adapting to a new society values and self-realization in personal and professional terms. The possible reasons for these difficulties were considered (national and cultural differences, no previous experience of contact and stay in a multicultural environment, individual characteristics) and ways to overcome these difficulties in the integration to the university. Among the proposed measures to improve the students entering the new environment are included: joint lectures / activities; cultural exchange programs; improved methods of communication; improving language skills; student associations; training; leisure; blogs (social media groups); interpersonal communication

Key words: student youth, polyculture, difficulties, integration.

Постановка проблеми. Актуальними завданнями сучасної системи вищої освіти на сьогоднішній день постають питання академічної мобільності викладачів, науковців, студентів. Вхідження України в Європейський освітній простір сприяє виникненню як перспектив, так і ряду труднощів. Зокрема, забезпечення рівноваги між співпрацею і конкуренцією, досягнення більшої сумісності національних систем вищої освіти, формування та зміцнення культурного, соціального і науково-технічного потенціалу інтелектуальної еліти, готовність викладацько-професорського складу та студентської молоді до полікультурної взаємодії є проблематичними. Інтеграційні процеси свідчать про стрімке зростання кількості вітчизняних студентів, що навчаються за кордоном, та іноземних, що здобувають освіту в Україні. З огляду на це, становлення особистості студента, що

перебуває у полікультурному середовищі, постає як об'єкт педагогічних, соціальних, юридичних, психологічних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми.

Особистість студента, що прибув на навчання у нашу країну, цікавить науковців з точки зору організації педагогічного процесу (О. Білоус, О. Галус, В. Давидов, Т. Кузнецова, Л. Озерецька, Л. Пляцук, А. Чистякова та ін.), пошуку ефективних технологій навчання (А. Алексюк, В. Беспалько, О. Вербицький, А. Трещев, О. Коваленко, Г. Селевко), мовної підготовки (Т. Дементьєва, О. Митрофанова, О. Суригін та ін.), сприяння успішній адаптації (Б. Ананьєв, А. Реан, А. Осипова, А. Андрєєва, І. Бєх, В. Сорочинська, І. Сладких), різного професійного спрямування (І. Семененко, П. Барішовець, Н. Булгакова, Е. Лузик) професійної підготовки іноземця (А. Горошенко, Т. Довгодько, О. Палка, Л. Рибаченко та ін.), як внесок культур-

них особливостей в процес адаптації (Дж. Беррі, С. Бочнер, Х. Браун, Г. Лебон), як теорії культурного синдрому та культурного шоку (Г. Тріандіс, А. Ферхнем, К. Оберг, К. Уорд та ін) [2, 3, 6, 7, 8]. Проте усі ці дослідження не вичерпують усіх питань, пов'язаних із соціально-психологічними особливостями перебування студента-іноземця в освітньому середовищі України. Зокрема, питання розуміння того, як відбувається взаємодія у полікультурному середовищі саме з точки зору студента іноземного походження, залишається поза увагою вчених.

І. Сладких у своїх працях [4, 5] наступним чином аналізує поняття студент-іноземець – це особлива категорія молоді, яка має за мету отримати вищу освіту європейського зразка в Україні. Ці студенти мають свої високі вимоги не тільки до засобів, методів та форм освіти, але і до культурного й соціального оточення, що часто викликає дисонанс між очікуванням і реальністю.

Метою нашого дослідження є з'ясування соціально-психологічних особливостей іноземної студентської молоді, що перебуває в умовах полікультурного середовища.

Виклад основного матеріалу. У процесі проведення констатувального соціально-психологічного дослідження було продіагновано 318 студентів-іноземців з країн Африканського континенту віком від 18 до 31 року. Усі досліджувані були поділені на 3 групи по 106 респондентів у кожній в залежності від терміну перебування в Україні: 1 група – до 1 року; 2 група – від 1 до 2 років; 3 група – більше двох років. Проведено рівномірний розподіл за гендерною ознакою у кожній із груп: по 53 представники жіночої та чоловічої статі. Дослідно-психологічна робота проводилася у трьох вищих навчальних закладах міста Тернополя:

Тернопільському національному економічному університеті, ДВНЗ «Тернопільському державному медичному університеті ім. І.Я. Горбачевського МОЗ України» та Тернопільському національному технічному університеті ім. І. Пулюя.

Для нас важливим фактором є характер сприйняття студентом-іноземцем соціально-психологічної взаємодії, труднощів та шляхів їх подолання у полікультурному середовищі. Для виконання поставленого завдання нами було модифіковано «Опитувальний лист для керівників трудових багатонаціональних колективів» С. Рожкова, В. Криська [1], що включав у себе відомості про вік, стать, загальні знання про країну, у якій відбувається навчання (у даному випадку - Україну), труднощі, які виникають при взаємодії у полікультурному середовищі, варіанти допомоги у процесі адаптації та інтеграції у групу й нове соціальне середовище.

Результати проведеного опитування засвідчують, що 34% усіх респондентів основною *відмінністю між представниками різних національностей* вважають їх культурні звичаї та традиції. При цьому майже однакові середні показники отримали варіанти відповідей: рисами характеру, психологією (14%), особливостями поведінки (13%), національною мовою (16%), що відповідають індивідуальній, поведінковій та комунікативній складовій особистості. Цікавим є той факт, що респонденти одночасно зазначили відмінності між людьми різної національності у їхньому зовнішньому вигляді та релігії (по 7%), що свідчить про увагу як до зовнішньої, так і внутрішньої (у даному випадку емоційно-вольової) сфери людини, з якою здійснюється взаємодія у полікультурному середовищі. Лише 4% відзначають, що різниці між пред-



Рис. 3.1. Результати відповідей студентів-іноземців на запитання питальника «Чим відрізняються представники різних національностей?».

ставниками різних національностей немає та 3% вказують на те, що різниця існує, проте, у чому саме – важко визначити. 1% респондентів обрали варіант відповіді «важко відповісти». Серед запропонованих власних відповідей на дане запитання студенти-іноземці перераховували кілька вище зазначених відповідей та вказали «досвід» як характеристику, що відрізняє представників однієї національності від іншої (1%). На нашу думку, під досвідом можна розуміти сукупність засвоєних знань, навичок при попередніх взаємостосунках із людьми, що не схожі за певними ознаками: культурними, національними, релігійними тощо. Виходячи із отриманих результатів, на нашу думку, студентам, що виділяють як головну відмінність колір шкіри, релігію, особливості поведінки, риси характеру, психологію буде важче адаптуватись до особливостей перебування у полікультурному середовищі, ніж тим, що вважають, що різниці не існує і є відкритими до взаємодії і спіл-

кування з усіма.

Оскільки в даному дослідженні ми говоримо про багатаціональні групи, тому цікавим для нас було запитання «З представниками якої національності Вам було б краще навчатися в одній групі, підтримувати дружні стосунки?». 6% респондентів засвідчує, що для них краще навчатись та підтримувати дружні стосунки лише із представниками своєї національності. 18% навпаки намагаються відмежуватися та не підтримувати дружні стосунки із представниками своєї національності, що може бути пов'язано із намаганням бути належним до нової культури, нового соціального середовища. Для 28% студентів-іноземців однаково, з ким навчатись, але підтримувати дружні стосунки вони прагнуть лише із представниками своєї національності. Дані показники є досить високими як для полікультурного середовища, оскільки позитивний мікроклімат у групі базується на підтриманні дружніх, довірливих стосунків між її членами.

48% опитаних студентів-іноземців не бачать різниці за національністю при виборі друзів та тих, хто навчається з ними в групі. Якщо студенти, що прибули на навчання із іншої країни, не готові контактувати із представниками різних національностей та культур, це може значно ускладнювати процес їх адаптації та інтеграції у мультикультурне середовище, яким є навчання у вищому навчальному закладі.

Для полегшення інтеграційного процесу студенти-іноземці, що навчаються в Україні, зазначають, що за кордоном їм найбільше не вистачає взаєморозуміння (37%) та друзів (23%). 16% відчують потребу у підтримці з боку викладачів, 12% – рідних, ще 5% – у спілкуванні рідною мовою. Оскільки вищий навчальний заклад не забезпечує присутність рідних, проте викладацький склад може підтримати, допомогти спілкуватися та відіграти ключову роль у адаптації студента, що прибув на навчання з іншої країни. Серед запропонованих власних відповідей (7 %) респонденти вказують на потребу у роботі для отримання доходу, у стипендії, комфорті, грошах, хорошому житті, розвагах, підвищенні (набутті) знань, знанні мови, у міжнародних зв'язках, національній їжі, українській подрузі/другові, освіті, розумінні зі сторони адміністрації.

Як ми бачимо з попередніх відповідей, питання мови постає як проблематичне, тому у своїй анкеті ми задали два запитання: «Якою мовою Ви за звичай розмовляєте зі своїми знайомими і друзями у навчальному закладі та за його межами?» та «Чи дратує Вас, коли у колективі люди однієї національності розмовляють своєю мовою, а інші їх не розуміють?». На перше запитання респонденти зазначили, що в однаковій мірі їм зручно розмовляти як рідною, так й українською мовою (47%),

хоча ми вважаємо, що дана відповідь є соціально-бажаною, оскільки рівень володіння опитуваних українською мовою є доволі низьким. Тому більш достовірною є відповідь, що в основному розмовляти у вищому навчальному закладі із друзями та знайомими зручніше рідною для студента-іноземця мовою (32%). 10% вказують на зручність використання лише рідної для респондента мови, 8% - в основному української мови та 3% - винятково української. На друге запитання 43% опитуваних вказали, що дратуються, коли хтось розмовляє незрозумілою для більшості мовою, проте вважають, що люди мають право говорити як їм зручно. 22% респондентів вважають природним розмовляти мовою своєї національності і не відчують дискомфорту, коли це роблять інші. Проте 19% дратує, коли в багатонаціональному колективі розмовляють незрозумілою для усіх мовою. 16% студентів, що приїхали на навчання із інших країн, не надають значення мові, якою спілкуються у багатонаціональному колективі. З точки зору соціальної психології та принципу толерантності сприйняття та прийняття людини людиною повинно бути в незалежності від її віросповідання, національності, кольору шкіри та мови, якою вона розмовляє, у тому числі. Проте для покращення процесу взаємодії та налагодження сприятливого мікроклімату у студентській групі, де навчаються представники із різних країн та континентів, більш ефективним буде застосування зрозумілих для усіх засобів комунікації (як вербальної, так і невербальної). Для уникнення мовних непорозумінь у вищому навчальному закладі створюються підготовчі курси, вивчення мови країни, до якої прибувають студенти на навчання, та мовні курси за профільним спрямуванням. Проте,



Рис. 3.1. Результати відповідей студентів-іноземців на запитання психолога «Що, на Вашу думку, найчастіше викликає міжнаціональні конфлікти?».

крім розуміння вербальної складової спілкування суттєвих зусиль для правильного тлумачення потребує невербальна (міміка, жести, інтонація та ін.), що відрізняється у представників різних національностей. На вказаний компонент спілкування звертається мало уваги, оскільки це не стосується навчання як процесу засвоєння знань, умінь та навичок.

Питання мови є однією із багатьох причин виникнення міжнаціональних конфліктів у полікультурній групі. Проте, іноземні студенти, що брали участь у констатувальному експерименті, наступним чином розподілили мотиви непорозуміння.

Серед запропонованих власних варіантів причин інтернаціональних конфліктів респонденти зазначали: відсутність взаємопорозуміння; сила і авторитет; виховання; досягнення цілей у житті; відчуття особливості, винятковості, переваги над іншими; володіння природними багатствами (наприклад землею, майном); культура; колір шкіри; провокації; невміння (скоріше - небажання) вчитись

розуміти і сприймати особливості інших; бажання використати свій досвід, набутий вдома («home (family) background»); непорозуміння; пошук неприйнятного у природі іншого; особиста культура; спосіб мислення; конфлікт інтересів, політична, релігійна нестабільність, культурна різниця; неподібність етнічних груп, що не допускає толерантності; відсутність образу своєї культури; американська та європейська фобія(расизм); показ переваги; накладання точок зору.

Про способи взаємодії у багатонаціональному колективі студенти-іноземці в основному дізнаються із власного досвіду (22%), із досвіду своїх друзів (21%), у процесі навчання в аудиторії (20%). Засоби мас-медіа набрали майже однакову кількість балів: радіо, телебачення, кіно (14%), періодичні видання (журнали, газети – 10%), наукова, художня література (8%). Всього 5% респондентів джерелом знань про взаємодію в полікультурному середовищі вважають тренінгові заняття. На нашу думку, такий низький показник пов'язаний із відсутністю проведення

таких занять, оскільки це займає додатковий позааудиторний час як студентів, так і спеціаліста (працівника соціально-психологічної служби).

Доцільно зазначити, що при зміні соціального середовища, країни перебування, задля кращої адаптації та інтеграції студент-іноземець повинен володіти загальними знаннями щодо культурних традицій, етнічних особливостей, історичних передумов формування національної свідомості та поведінки того народу, у країні якого він планує перебувати. Серед усіх культурних та фольклорних особливостей українського суспільства іноземні студенти пригадують такі: казки – про Бабу ягу, «Колобок», «Правда

та кривда», письменницю Лесю Українку; пісні – колядки, «Хочу літа», «Я тебе люблю», «Моя любов», «Червона рута», «Вишенька-черешенька», «Карпати», «Палала», «Карі очі», «Ти ж мене підманула», співаків Т. Кароль, Н. Валевську, гурт «Океан Ельзи», включаючи до цього переліку російський гурт «Арія» та пісню молдавського співака Дана Балана «До утра»; танці – гопаки, полька; традиції – вишиванка, різдвяні, пасхальні традиції, вертеп, весілля, День незалежності, свято Миколая; історичні події – чорнобильська трагедія, козаки, Київська Русь, СРСР, помаранчева революція, Тарас Шевченко, одне із найстаріших поселень Європи; мультфільм «Маша і ведмідь» (росій-

Таблиця 1.

Оцінка періодичності проведення заходів, щодо покращення взаємодії в полікультурному середовищі.

Вид заходу	Періодичність			
	Щомісяця %	Щокварталу %	1 раз на рік %	Не проводяться %
Лекції з питань згуртованості в багатонаціональному колективі	26	19	20	35
Бесіди із формування здорових взаємовідносин у багатонаціональному колективі	13	41	14	32
Виступи представників різних національностей про особливості їх психології, культури, традиції	12	30	30	28
Вечори обміну культурними традиціями	10	27	26	37
Тренінгові заняття	25	25	9	41

ського виробництва). 64% іноземних студентів не вказують жодної із культурних ознак українського суспільства, тобто, перебуваючи в країні рік, два, три і більше, студенти навіть не намагаються пізнати соціальне середовище, в якому вони знаходяться, та налагодити соціально-психологічний контакт із оточуючим корінним населенням, що часто призводить до непорозумінь та різного роду інцидентів.

На запитання «Чи можете Ви сказати, що навчальний процес проводиться із урахуванням національно-психологічних особливостей членів багатонаціональної студентської групи?» відповіді респондентів поділились майже порівну: 58% дають ствердну відповідь (наводячи як приклад навчання англійською, студентські асоціації, терплячість викладачів), проте 42% заперечують даний факт, вказуючи різні причини: знову мову навчання, гроші, ментальність, обмеженість у знаннях мови, відсутність орієнтирів для іноземних студентів, некомпетентність викладачів. На нашу думку, це доволі високий показник, що змушує замислитись над побудовою навчального процесу із урахуванням полікультурного толерантного середовища.

Студентам іноземцям було запропоновано визначити, наскільки часто було проведено заходи для покращення взаємодії у мультикультурному середовищі.

Ми запропонували студентам іноземцям вказати свої варіанти покращення взаємодії в багатонаціональному студентському колективі, серед них: робота у команді; вечори обміну культурними традиціями; спільні лекції/ діяльність; програми культурного обміну; вдосконалення способів спілкування; підвищення знання мов; краще володіння англійською мовою; прийняття один одного як представ-

ників людської спільноти; церковні зустрічі; розваги; отримання знань про свою та інші культури та прийняття їх способу життя; студентські асоціації; тренінги; дозвілля на свіжому повітрі (такі як спорт, пікніки); змішаний розклад навчання для інтернаціональних студентських груп; проведення спільних занять; взаємопорозуміння; блоги (соціальні медіа групи); ведення перемовин щодо формування дружніх відносин у мультикультурних групах; ре-брендинг світових мас-медіа; навчання у одній групі із громадянами країни, до якої прибули іноземні студенти, міжособистісне спілкування. Один із респондентів вказав, що його «думка ніколи не враховується». дана відповідь на запитання може трактуватися як невпевненість у собі, занижений рівень самооцінки, чи неприйняття думки меншості при відчутті домінування представників однієї із культур через взаємодію у багатонаціональному колективі.

Висновок. Отже, в процесі навчання іноземні студенти стикаються із рядом труднощів, які відмінні від проблем українських студентів та залежать від національних, регіональних характеристик та мають свою специфіку як у гендерному аспекті, так і у тривалості перебування в нових полікультурних умовах. Зокрема, процес інтеграції іноземних студентів до навчання у вищому навчальному закладі обумовлюється: подоланням мовного бар'єру, налагодженням соціальних контактів, позбавленням від стереотипного сприйняття представників іншої культури, розвитком толерантного ставлення до учасників міжкультурного спілкування та взаємодії, пристосуванням до цінностей нового суспільства та самореалізацією у особистісному та професійному плані.

Виходячи із результатів даного

опитування, слід сформулювати ряд завдань, що потребують практичного впровадження: 1) покращення рівня знань мови, якою проводиться навчання та яка домінує при спілкуванні у даній полікультурній групі; 2) підвищення рівня знань про соціально-культурні особливості: а) країни, до якої студенти прибули на навчання; б) представників тих народів, із якими студент-іноземець безпосередньо контактує; 3) взаєморозуміння, створен-

ня дружніх відносин та сприятливого мікроклімату у студентських мультикультурних групах; 4) налагодження діалогічних відносин у системі «студент – викладач»; 5) ознайомлення із шляхами вирішення конфліктних ситуацій; 6) добір різноманітних методів та форм роботи із іноземними студентами з метою покращення їх інтеграції до нового полікультурного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Деркач А.А., Крысько В.Г., Саракуев Э.Л., *Этнопсихология. Ч. 2. Принципы и методы построения этнопсихологического исследования*. М., 1992. – 200 с.
2. Моргунова Н. С. Наукові підходи до дослідження психологічних особливостей адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ України / Н. С. Моргунова, Т. М. Єльчанінова // *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. – 2014. – Вип. 47. – С. 139-148.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі / Л.Е. Орбан-Лембрик // *Соціальна психологія*. – К., 2008. – №4(30). – С. 73-85.
4. Сладких І.А. Вплив освітнього середовища на професійний розвиток іноземних студентів підготовчих факультетів / І.А. Сладких // *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: педагогіка, психологія і соціологія*. – Донецьк: ДонНТУ, 2009. – Вип. 4(146). Реж. доступу: <http://ea.donntu.org:8080/jspui/bitstream/123456789/16623/3/sladkix.pdf>.
5. Сладких И. А. Этнопсихологический аспект адаптации африканских студентов в Украине / И. А. Сладких // *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / Мін-во освіти і науки України, АПН України, Нац. техн. ун-т "ХПІ"*. – Харків : НТУ ХПІ, 2008. – Вип. 18 (22). – С. 259-273. 137.
6. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации // *Введение в практическую социальную психологию: Учебное пособие для вузов*. – Смысл Москва, 1996. – С. 167–185.
7. Трубінова Ю. О. Застосування комунікативної методики як однієї з найефективніших методик при викладанні української мови іноземним студентам на підготовчому відділенні / Ю. О. Трубінова // *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер.: Педагогіка і психологія*. – 2013. – № 1. – С. 26-30.
8. Ястремська О. М. Методичний підхід до організації процесу навчання іноземних студентів / О. М. Ястремська, Я. В. Ромашова // *Проблеми економіки*. – 2013. – № 4. – С. 55-61.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Derkach A.A., Kryisko V.G., Sarakuev E.L., *Etnopsihologiya. Ch. 2. Printsipy i metody postroeniya etnopsihologicheskogo issledovaniya*. M., 1992. – 200 s.
2. Morgunova N. S. *Naukovl pldhodi do dosltdzhennya psihologichnih osoblivostey adaptatsiyi Inozemnih studentiv do navchannya u VNZ UkraYini* / N. S. Morgunova, T. M. ElchanInova // *Visnik Harkivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu Imeni G. S. Skovorodi. Psihologiya*. – 2014. – Vip. 47. – S. 139-148.
3. Orban-Lembrik L.E. *Tolerantnist yak osnova adekvatnih vzaEmin u pollkulturnomu svIti* / L.E. Orban-Lembrik // *Sotsialna psihologiya*. – K., 2008. – #4(30). – S. 73-85.
4. Sladkih I.A. *Vpliv osvItного середовища на profeslyniy rozvitok Inozemnih studentiv pldgotovchih fakultetiv* / I.A. Sladkih // *Naukovl pratsi Donetskogo natsionalnogo tehnichnogo universitetu. Seriya: pedagogika, psihologiya i sotsiologiya*. – Donetsk: DonNTU, 2009. – Vip. 4(146). *Rezh. dostupu: <http://ea.donntu.org:8080/jspui/bitstream/123456789/16623/3/sladkix.pdf>*.
5. Sladkih I. A. *Etnopsihologicheskii aspekt adaptatsii afrikanskih studentov v Ukraine* / I. A. Sladkih // *Problemi ta perspektivi formuvannya natsionalnoyi gumanitarno-tehnichnoyi eliti : zb. nauk. pr. / Mln-vo osvIti i nauki UkraYini, APN UkraYini, Nats. tehn. un-t "HPI"*. – Harkiv : NTU HPI, 2008. – Vip. 18 (22). – S. 259-273. 137.
6. Stefanenko T.G. *Adaptatsiya k novoy kulturnoy srede i puti ee optimizatsii* // *Vvedenie v prakticheskuyu sotsialnuyu psihologiyu: Uchebnoe posobie dlya vuzov*. – Smyisl Moskva, 1996. – S. 167–185.
7. Trubnikova Yu. O. *Zastosuvannya komunikativnoyi metodiki yak odnIEyi z nayefektivnishihih metodik pri vikladanni ukrayinskoYi movi Inozemnim studentam na pldgotovchomu vlddlenni* / Yu. O. Trubnikova // *Visnik Dnipropetrovskogo universitetu Imeni Alfreda Nobelya. Ser.: Pedagogika i psihologiya*. – 2013. – # 1. – S. 26-30.
8. Yastremska O. M. *Metodichniy pldhld do organIzatsiyi protsesu navchannya Inozemnih studentiv* / O. M. Yastremska, Ya. V. Romashova // *Problemi ekonomiki*. – 2013. – # 4. – S. 55-61.

ГРИЦЯК Л.Д.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних
мов факультету міжнародної
економіки та менеджменту,
ДВНЗ «Київський економічний
університет імені Вадима
Гетьмана»

НОЖОВНИК О.М.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних
мов, факультет міжнародної
економіки та менеджменту,
ДВНЗ «Київський
економічний університет
імені Вадима Гетьмана»
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Статтю присвячено осмисленню теоретико-методологічних засад міжкультурної комунікації на етапі трансформації сучасного українського суспільства; проаналізовано трансформацію особистості від мовленнєвої до комунікативної як умови становлення ефективної культури міжкультурної комунікації; розкрито сутність міжкультурної комунікації.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, мовленнєва особистість, комунікативна особистість, культура міжкультурної комунікації, акультурація, глобалізація, кроскультурні комунікації.

Статья посвящена осмыслению теоретико-методологических основ межкультурной коммуникации на этапе трансформации современного украинского общества; проанализировано трансформацию личности от речевой к коммуникативной как условие становления эффективной культуры межкультурной коммуникации; раскрыта сущность межкультурной коммуникации.

© ГРИЦЯК Л.Д., 2016

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, языковая личность, коммуникативная личность, культура межкультурной коммуникации, аккультурация, глобализация, кросскультурные коммуникации

The article is devoted to understanding of the theoretical and methodological foundations of intercultural communication during the transformation of modern Ukrainian society; it analyzes the transformation of the individual speech communication as a condition for becoming an effective culture of intercultural communication; The essence of intercultural communication.

Key words: intercultural communication, language personality, communicative personality, culture, intercultural communication, acculturation, globalization, cross-cultural communication.

У розгортанні сучасних глобалізаційних процесів проблематика міжкультурної комунікації набуває особливого значення. Слід зазначити, що ще в V ст. до н.е. софісти і Сократ, розглядаючи проблему людини, дійшли думки, що лише в діалозі вдається розкрити суперечності в позиції співрозмовника через зіткнення різних поглядів на предмет обговорення для досягнення істини. Із цього можна зробити висновок, що діалог, який допомагає пізнанню навколишнього середовища, є необхідністю прояву людського розуму й співіснування людей та є саме комунікацією.

Не можна оминати Аристотеля, Цицерона, М. Квінтіліана, які зробили вагомий внесок у становлення та розвиток комунікативної теорії й практики. Але антична думка – це лише перші кроки на шляху до осмислення людської комунікації як соціального феномену. Середньовічні теоретики (І. Севільський, Ю. Руфіній, Г. Херо-воск та ін.) спробували систематизувати знання з риторики. Відродження й Новий час приносять нове, демісти-

фіковане розуміння людського спілкування. У центрі уваги постає вже не Бог, а людина.

Особливого розвитку міжкультурна комунікація набула в післявоєнний період. Поняття “міжкультурної комунікації” ввійшло у науковий дискурс у другій половині XX ст. й було викликано швидкою глобалізацією людського суспільства. У 1954 р. була опублікована книга американських науковців Е. Холла і Д. Трагера “Culture as Communication” (“Культура як комунікація”), у якій міжкультурна комунікація розглядається як особливий аспект спілкування людей [1]. У цій роботі Е. Холл і Д. Тргер вперше запропонували для широкого вживання термін “міжкультурна комунікація”, що, на їх думку, означає особливу галузь людських взаємин. Пізніше основні положення та ідеї міжкультурної комунікації були більш детально розвинуті у відомій роботі Е.Холла “The Silent Language” (“Німа мова”), у якій автор проаналізував тісний зв’язок між культурою і комунікацією. Вважається, що Е. Холл є засновником між-

культурної комунікації як окремої галузі дослідження.

Українські вчені (С. Абрамович, Л. Аза, О. Вишняк, Є. Головаха, В. Євтух, Н. Костенко, А. Ручка, Ю. Сасенко, Л. Скокова, В. Степаненко, М. Чикарькова, М. Шульга, Р. Шульга та ін.) досліджують проблеми мовленнєвої комунікації, соціокультурної ідентичності в етнонаціональному просторі сучасної України, етномовної диференціації, продукування культурних ідентичностей. На думку української дослідниці Кость С. П., міжкультурна комунікація – це соціальний феномен, сутність якого полягає у конструктивній чи деструктивній взаємодії між представниками різних культур (національних та етнічних), субкультурами в межах чітко визначеного просторово-часового континууму. Іншими словами, міжкультурна комунікація – це “спілкування носіїв різних культур, які послуговуються різними мовами” [2; 14].

На сьогодні можна виокремити такі суперечності міжкультурної комунікації: між глобальним та локальним; між традиціями й новаціями; між посиленням національної ідентичності та набуттям маргінального статусу індивідом; між індивідуальними й соціальними цінностями; а також релігійні суперечності, що загострюються на тлі глобалізації культури.

Важливо розуміти, що Культура в соціально-філософському дискурсі мультикультуралізму є не тільки тим, що відрізняє одну соціальну групу від іншої, а й розглядається як основа для формування ідентичності, необхідність прийняття ідеї рівнозначності культур. Невизнання значущості норм культури індивіда в межах іншої культури, що домінує в суспільстві, є виявом нерівності та несправедливості, що неприпустимо для соціальної

практики мультикультуралізму. Варто бути обережним з використанням стереотипів та упереджень, зважаючи на сучасну ситуацію міжкультурних контактів. Людина повинна усвідомлювати їх вплив на ефективність міжособистісної й міжкультурної комунікації, оскільки стереотипи та упередження здатні утворювати непередбачувані наслідки. Учені розмежовують стереотип та упередження. Останнє позначає вороже ставлення до представників інших груп, їх культури та до будь-яких фактів, пов'язаних з їх діяльністю, поведінкою або соціальним статусом. Стереотипи відображають суспільний досвід людей, загальне та повторюване в їх повсякденному житті, а сприйняття людьми один одного відбувається крізь призму вже сформованих стереотипів.

Базовими елементами будь-якої міжкультурної комунікації виступають два її формотворчі елементи: культура та мова. Кожен з них, у свою чергу, характеризується своїми індивідуальними рисами, притаманними мультикультурному соціуму певної території чи общини. Визначаючи поняття культури, ми розглядаємо її як універсально поширену і водночас специфічну для певного суспільства, нації, організації або групи орієнтаційну систему, яка зумовлює сприйняття, мислення, оцінювання та дії людей усередині відповідного суспільства. Найважливіше завдання кожної культури полягає в тому, щоб закласти у ній підвалини для ідентифікації людини. Культура – це форма комунікації, яскравим проявом якої є сама мова, а разом з тим і широкий спектр ідей (думок). Важливим є і те, що культура зумовлює соціальну диференціацію, ранг, причетність до класу з його особливостями, так само як вид і спосіб виробництва та споживання на широ-

кому соціальному та народ ногосподарчому рівні [3].

Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники під час прямого контакту використовують спеціальні мовні варіанти та дискурсивні стратегії, що відрізняються від тих, якими вони користуються для спілкування всередині своєї власної культури. Інколи міжкультурну комунікацію називають ще крос-культурною, оскільки вона описує явища перехресного, взаємного спілкування представників різних культур [4].

У межах глобалізації зростає міжнародний діалог культур. Міжнародний культурний діалог посилює взаєморозуміння між народами, дає можливість кращого пізнання власного національного обличчя. Якщо раніше здавалося, що культури Сходу й Заходу не взаємно переплітаються, сьогодні з'являються нові точки дотику та взаємовпливу. Культури взаємодовнюють і збагачують одна одну.

Глобалізація й глобальні проблеми сприяють діалогу культур. Проблеми відкритості до діалогу та взаєморозуміння в сучасному світі набувають глибинного характеру. Однак для взаєморозуміння та ведення діалогу необхідна так звана "кроскультурна грамотність" (розуміння чужої культури), а це тягне за собою розгляд таких аспектів, як: усвідомлення відмінностей у звичаях, культурних традиціях, цінностей, вірувань, властивих різним народам, здатність побачити спільне та відмінне між різноманітними культурами й поглянути на культуру власного співтовариства очима інших народів.

Однак, для того, щоб розуміти мову чужої культури, людина має, насамперед, бути відкритою до культури власного народу. Діалог культур при-

зводить до поглиблення культурного саморозвитку, до взаємозбагачення за рахунок іншого культурного досвіду, як у межах певних культур, так і в масштабах світової культури. Такий процес забезпечить оптимальну взаємодію між народами й культурами та буде відбуватися в інтересах кожної зі сторін міжкультурних комунікацій. При цьому необхідно враховувати, що в кожній культурі свій власний стиль, свої індивідуальні характерні риси.

Проте ХХІ ст. яскраво продемонструвало глобальність економіки, глобальними стали загрози світової безпеки, і, на наш погляд, система культурних цінностей теж неминуче стає такою. Відмінною рисою сучасного простору є відкритість. Тут можна побачити активну комунікативну діяльність (авіасполучення, культурні інститути, спорт, освіта, кіберпростір та інші вектори комунікації), яка поширюється по всьому світу, як на міжособистісному рівні, так і на рівні держав. Той, хто всіляко відмежовується від інших, приречений на ізоляцію, бідність і відсталість.

Щоб сформувати полікультурну особистість необхідні зусилля багатьох освітньо-виховних інституцій: сім'ї, школи і громади під зацікавленням керівництвом держави. Сучасна полікультурна освіта покликана закласти громадянську основу в людині, сформувати у неї вміння жити в гармонії з іншими етносами і націями; прищепити прагнення до самовдосконалення і саморозвитку, самоосвіти, зокрема; спонукати особу до збагачення свого духовного, морально-етичного статусу, здатного відродити культуру й економіку нашої країни, і, зрештою, розбудувати незалежну Україну [5].

Полікультурна освіта, як правило, ґрунтується на опануванні культурних цінностей плюралістично-

го культурного середовища, на його актуальному стані розвитку. Зміст полікультурної освіти вимагає оновлення форм і методів роботи. У своєму традиційно-класичному вигляді вона є недостатньо пристосованою до нових економічних відносин, слабо узгоджена із національними та регіональними умовами, недостатньо враховує народну й духовну культуру і потреби національно-культурного розвитку етносів.

В умовах глобального інформаційно-комунікативного суспільства зростає потреба у філософському осмисленні іманентної сутності міжкультурної комунікації та поглиблення знання про її природу, сутність, динаміку, структуру, пов'язаних з глобалізацією, інтеграцією, міграційними тенденціями, що потребує адаптації людини до конкретного соціуму та формування відповідної комунікативної культури. Актуальність даної статті полягає в тому, що комунікативна парадигма формується в умовах інформаційного суспільства, в контексті якого інформаційно-комунікативні технології представляють собою найважливішу сторону цивілізації. Міжкультурна комунікація впливає на всі сфери життєдіяльності індивіда, що дає можливість говорити про інформаційну природу людського суспільства та його комунікативну природу. Міжкультурна комунікація як головний атрибут життєдіяльності суспільства виступає якісною характеристикою нового етапу людської цивілізації, що приводить до формування «цілісного поля» глобального соціуму і представляє собою соціорегулятивний механізм впливу на процеси трансформації сучасного українського суспільства. Наукові підходи до вивчення міжкультурної комунікації у залежності від виду соціуму форму-

ють відповідні типи міжкультурної комунікації: 1) класично-традиційний; 2) модерно-універсально-неомодерний; 3) відкрито-онтологічний соціум-інтерсоціум; 4) закрито-екзистенційний соціум-інтерсоціум; 5) дифузно-онтологічний соціальний соціум. [6]

Міжкультурна комунікація представляє собою діалектичний процес, у якому діють різноманітні вектори соціокультурної взаємодії: інтеграція – диференціація; універсалізація – партикуляризація; конфлікти – співпраця. Коли людина опиняється в іншому культурно-мовному середовищі, вона відчуває так званий “культурний шок” через недостатнє знання національних цінностей і законів спілкування носіїв інших культур і мов. Для подолання цієї проблеми розкриваються напрями акультурації: 1) асиміляція (людина повністю приймає норми і цінності чужої культури); 2) сепарація (негація чужої культури при збереженні ідентифікації тільки зі своєю культурою); 3) маргіналізація (втрата ідентичності з власною культурою і відсутність ідентифікації з культурою більшості); 4) інтеграція (ідентифікація як з власною, так і новою культурою).

Акультурація – це процес взаємовпливу культур сприйняття одним народом чи частково культури іншого народу, як правило, більш розвинутого, є необхідним елементом міжкультурної взаємодії. Результатом акультурації являється адаптація до життя у чужій країні, яка проявляється у формах – соціопсихологічна, соціокомунікативна, економічна. В «чужому» суспільстві людина відчуває складнощі, безпорадність і дезорієнтованість, що породжують конфлікт на рівні індивідуальної свідомості, що являє собою культурну дистанцію. А. Фернхам та С. Бочнер довели, що культурна дистанція є головною детермінантою

«культурного шоку».

Маслова В. зазначає, що міжкультурні відмінності по-різному виявляються в робочому, офіційному середовищі та вдома. Загальноприйнятий інтернаціональний діловий стиль приховує відмінності між культурами, а ті особливості, які виставляються на показ, зазвичай вкладаються в стереотипні схеми. Якщо ж зустріч носіїв різних мовно-культурних традицій відбувається у домашніх умовах, ці уявлення переважно не спрацьовують. Відмінності, про які людина не знає, вона просто не помічає [7].

Стрес, спричинений “культурним шоком”, розрив стосунків з рідними, колегами та навіть співвітчизниками і, з іншого боку, соціальні зв'язки у новій культурі – фактори, що часто є причиною того, що люди, які поїхали за кордон лише на певний період часу, приймають рішення залишитися там назавжди.

Міжкультурна комунікація відбувається за допомогою двох основних типів комунікації: вербальної та невербальної. Вербальне спілкування здійснюється за допомогою мови як в усній, так і в письмовій формі. За цих умов спілкування суттєву роль відіграють соціальні норми використання мови, різноманітних її стилів, лексичних одиниць та принципи мовної поведінки, соціальні відношення, ціннісні орієнтації про правду, світобачення, звичаї, ритуали і т.д.

Проте, не менший обсяг комунікації припадає і на невербальне спілкування. Ця форма спілкування вважається важливою не лише у дитинстві, коли людина звикає до основних аспектів поведінки своєї культури та починає їх засвоювати на підсвідомому рівні, але й у будь-якій іншій ситуації, коли вона стикається з незнайомим культурним середовищем і звичайні

повсякденні ситуації – їжа, сон, гігієнічні процедури, одяг, привітання тощо – стають джерелами труднощів. Символічною знаковою системою, що знаходиться в основі немовних засобів комунікації, можуть слугувати будь-які соціальні феномени.

Основними її формами вважаються жести руками, як заплановані, так і непередбачені, вираз обличчя, пози та положення тіла, стиль одягу чи зачіски, хода, просторова дистанція під час спілкування, дотики, контакт очима. Крім того, неабияку роль відіграють архітектура, вуличні знаки, графічна символіка, художні та інші форми впливу, наприклад, весільний вальс чи військовий парад, дизайн інтер'єру, ювелірні прикраси, запах, пара лінгвістичні явища, які є частиною мови і можуть виступати як форми невербального спілкування – темп мовлення, гучність, висота звуку, модуляція, кольори.

Будь-яка соціальна поведінка в одному з цих вимірів може сприйматися як процес комунікації, тобто взаємозв'язок та взаємодія людей, що є носіями відмінних цінностей, стереотипів чи форм поведінки, за яких відбувається ефективний обмін інформацією. У процесі комунікації передається чи засвоюється соціальний досвід, відбувається зміна взаємодіючих суб'єктів, формуються нові особисті якості. Будь-яка людина – це представник певної соціальної групи: нації, етнічної спільноти, субкультури, професії, покоління. Вік, стать, релігійність привертають до себе увагу у будь-якій культурі. Поведінка визначається належністю до цих груп і, відповідно, соціальними функціями та ролями, у яких реалізується психологічний та фізіологічний потенціал людини – темперамент, характер, стійкість. Усе це доводиться врахову-

вати, коли потрібно інтерпретувати поведінку партнера по міжкультурній комунікації.

Міжкультурне спілкування винятково здійснюється безпосередньо на міжособистісному рівні. Об'єктивне ставлення до представників іншої культури формується не одразу. Цьому передують довга та копітка робота. Знання світової історії, знайомство зі звичаями та традиціями народної та побутової культури, а також з її високими класичними проявами сприяють встановленню об'єктивних поглядів та розумінню світогляду, цінностей та способу життя суб'єктів іншої культури. Для цього потрібні не лише зусилля учасників міжкультурної комунікації, а й спеціалістів, які займаються формуванням навиків міжкультурного спілкування.

Справжнє взаєморозуміння під час акту міжкультурної комунікації – складний та довготривалий процес, який вимагає неординарних особистих якостей, здатності до самопізнання, до вмілого та толерантного сприйняття історичної спадщини і своєї і чужої культури. Якщо ж усі ці ознаки наявні, то ми маємо справу з особистістю – посередником між культурами, яка здатна подивитися “зсередини”, що вкрай необхідно для розуміння культурних цінностей та емоційного співчуття щодо іншої мовно-культурної системи. Посередник може грати роль з'єднувального елементу між різними культурами та мовами, презентуючи їх у позитивному світлі і, таким чином, скорочуючи дистанцію, даючи співвітчизникам нову можливість по-знайомитися з іншою культурою.

Розуміння під час міжкультурної комунікації може досягатися і між різними культурними групами. У такому випадку усі учасники мовної взаємодії зберігають свою самобутність, формуючи у той же час нову спільноту. У ній існують певні відмінності у формах виробничої діяльності, політичної філософії, способах проведення дозвілля, переваг у сфері зайнятості та інших аспектах життя, але така новостворена система існує в межах спільних та знайомих цінностей, правил та цілей. Межі між своїми та чужими зникають, суміш культур спостерігається не тільки в житті окремих індивідів – вона стає характерною рисою для цілих суспільств.

Спілкування – вирішення складних питань та проблем, усунення конфліктів. Спілкування між народами та націями призведе до поширення гармонізації та стабільності суспільства, які є беззаперечними чинниками майбутніх успішних інтернаціональних відносин.

Отже, головне завдання міжкультурної комунікації у сучасному соціально-політичному світі – попередити усі можливі культурні конфлікти, схилити людей до взаємоповаги та взаєморозуміння. Міжкультурна комунікація не лише може попередити невеликі конфлікти на індивідуальному рівні, а й значні культурні конфлікти між країнами, релігіями, етносами, які можуть перерости у повстання та війни. Лише за умов взаємодовіри та взаємозалежності людство має шанс існувати у гармонійному та стабільному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Hinner M. B. *The importance of intercultural communication in globalized world* [Electronic resources] / M. B. Hinner. – 1998. – Mode of access : <http://www.bwl.tu-Freiburg.de/english/forschung/Global/pdf>
2. Кость С. П. Міжкультурна комунікація як вияв соціальної взаємодії [Електронний ресурс] / Світлана Петрівна Кость. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Philologia/59572.doc.htm
3. Осипов П. І. Міжкультурна комунікація: проблеми і перспективи [Електронний ресурс] / П. І. Осипов. – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/zbirniku/7/8.pdf>
4. Овсіюк М. О. Міжкультурна комунікація в умовах глобалізації [Електронний ресурс] / М. О. Овсіюк. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2010/Politologia/63704.doc.htm
5. Зязюн І. Теоретико-методологічні проблеми професійно художньої освіти [Електронний ресурс] / І. Зязюн. – Режим доступу: <http://www.ipito.kiev.ua/files/pxo/pxo5.pdf>
6. В. І. Аксьонова; Міжкультурна комунікація як фактор формування глобальної інформаційно-комунікативного простору ISSN 2072-1692. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2013. № 54;
7. Маслова В. А. Лингвокультурология : [учебн. пос. для студ. высш. учебн. заведения] / В. А. Маслова. – М. : ИЦ "Академия", 2001. – 208 с

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Hinner M. B. *The importance of intercultural communication in globalized world* [Electronic resources] / M. B. Hinner. – 1998. – Mode of access : <http://www.bwl.tu-Freiburg.de/english/forschung/Global/pdf>
2. Kost' S. P. *Mizhkulturna komunikatsiya yik vyiv sotsialnoi vzaïemodii* [Elektronnyi resurs] / Soitlana Petrivna Kost'. – Rezhym dostupu : http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Philologia/59572.doc.htm
3. Osipov P. I. *Mizhkulturna komunikatsiya : probleme i perspektivy* [Elektronnyi resurs] / P. I. Osipov – Rezhym dostupu : <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/zbirniku/7/8.pdf>
4. Ovsyuk M. O. *Mizhkulturna komunikatsiya v umovakh globalizatsii* [Elektronnyi resurs] / M. O. Ovsyuk – Rezhym dostupu : http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2010/Politologia/63704.doc.htm
5. Zazuin I. *Teoretyko-medologichni problemy profesiino-khudozhnioi osvity* [Elektronnyi resurs] / I. Zazuin. – Rezhym dostupu : <http://www.ipito.kiev.ua/files/pxo/pxo5.pdf>
6. V. I. Aksionova *Mizhkulturna komunikatsiya yiak factor formuvannia hlobalnogo informatyvo-komunicatyvnoho prostoru* ISSN 2072-1692. Humanitarnyi visnyk ZDIA. 2013, № 54.
7. Maslova V. A. *Lingvokulturologia : [uchebnoie posobie dlia studentov vysshykh uchebnykh zavedenii]* / V. A. Maslova – М. : ITS "Akademia", 2001. – 208 с

ІЛЬНИЦЬКА Л.В.,
кандидат філософських наук,
м. Київ, Україна

ЕСТЕТИЧНО-ВИХОВНІ ЗАСАДИ УРБАНІСТИКИ

Теоретичний погляд на урбаністику як на специфічну палітру особливих наукових орієнтирів завдяки засобам художньої виразності спонукає віднайти естетично-виховні наголоси у творах мистецтва, де монументальні риси великого міста розкривають ціннісні виміри індустріально-промислового середовища постійних змін. Первинною основою при проведенні таких пошуків слугує виняткова майстерність творчих діячів. Відтак, процеси виявлення виховного призначення мистецтва, у колі запропонованої тематики, допомагають сформувати своєрідний методологічний супровід унікальних термінологічних джерел. Втім, домінанти міського способу буття розгортають свої внутрішні засади, спираючись на понятійну основу художньої урбаністики, яка, в свою чергу, вбираючи у себе образні висловлювання мегаполісного існування, створює сприятливі передумови для проведення детального та якісного аналізу проанонсованої проблеми.

Ключові слова: естетичне виховання, урбаністичне середовище, художня урбаністика, містобудування.

Теоретический взгляд на урбанистику как на специфическую палитру особенных научных ориентиров, благодаря средствам художественной выразительности, приоткрывает значения воспитательно-эстетических задач произведений искусства, ведь именно в них монументальные черты большого города выделяются наиболее ярко на фоне ценностных измерений индустриально-промышленной среды. Первичной основой при проведении такого рода поисков служит исключительное мастерство одаренных мастеров искусства. Вместе с тем, процессы выявления воспитательного предназначения художественной практики помогают сформировать своеобразное методологическое сопровождение уникальных терминологических истоков, так как доминанты городского способа бытия разворачивают свои внутренние принципы, опираясь на понятийную основу художественной урбанистики, которая вбирая в себя образные

выражения мегаполисного существования, создает благоприятные условия для проведения детального анализа проанонсированной проблематики.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, урбанистическая среда, художественная урбанистика, градостроительство.

The theoretical sight at urbanistic processes as on a specific palette of especial scientific reference points, thanks to means of art expressiveness, slightly opens values of the aesthetic education problems of works of art, after all in them monumental lines of a big city open the valuable measurements of the industrial environment of constant changes. The subtle skill of the presented masters of art serves as a primary basis at carrying out of such searches exclusive. At the same time, processes of revealing of educational mission of art practice help to generate original methodological support of unique terminological sources as dominants of a city way of life develop the internal principles, leaning against a conceptual basis of urbanistic art, which incorporating image modes of city existence, creates favorable conditions for realization of the detailed and high-quality analysis.

Key words: aesthetic education, urbanization, urbanistic art, town-planning.

Постановка проблеми. Урбаністичне середовище великих міст пропонує іншу парадигму самоусвідомлення. Раціональне функціонування мегаполісних вимірів вимагає винайти ті засади індивідуального розвитку, які б спонукали розгледіти у швидкоплинних інформаційних течіях барвистого сьогодення власну гармонійну основу у споконвічних духовних джерелах художньої краси, адже естетично гнучка вимова творів мистецтва завжди пропонує власну виховну програму, що висвітлюється палкими образами доволі насиченого композиційного багатоголосся, укоріненого суголосною цілісністю такого амбівалентного поняття як художня урбаністика.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Запропонована проблема-

тика у даному понятійному контексті розглядається вперше. Проте, наукові виміри, на яких базується стаття, спираються саме на теоретичні здобутки вітчизняних дослідників. Зокрема, ґрунтовна праця Віри Фоменко «Українська урбаністична проза ХХ століття» [2] дає змогу досягнути безмежності естетичних площин літературних творів. Безперечно, у зазначеній роботі мова йде про відомий роман Валер'яна Підмогильного «Місто» [1].

Невирішені раніше частини загальної проблеми, яким присвячується стаття. Особливість аналізу урбаністичної моделі розвитку людства проявляє багаторівневість своїх складних якостей і при встановленні сучасних естетичних можливостей такого цілеспрямованого європейського методологічного вектору як виховання мис-

тецтвом. Важливість цього авторського погляду розкриває свої чинники, і при зануренні у виміри міського світу, насамперед за допомогою засобів «художньої урбаністики», адже цей спосіб аналітики дозволяє виявити суперечливий візерунок прихованих значень мегаполісного середовища.

Мета статті полягає у винайденні термінологічних площин усвідомлення естетично-виховних значень урбаністики.

Виклад основного матеріалу. Урбаністична пектораль джерел сьогодення демонструє нагромадження різноманітних відтінків оточуючої містобудівної дійсності. Авторські архітектурні рішення вибудовуються у звичний малюнок-маршрут по-де-коли тривіальної щільної повсякденності. Площини історії майорять символічними апокрифами, але це вітражна колекція минулого. Отже, краса внутрішніх хвилюючих значень споруд, вулиць не приховує свого величного зображення і вже у завісах реконструйованих механізмів «нарративного дискурсу наближення часу» постають важливі для збереження маловивчені прадавні скарби раннього зодчества.

Урбаністичне середовище ледь помітно, майже похапцем, викладає суміжні довершені незабутні відтінки поруч із вірогідними багатоповерховими нарисами звичної житлової забудови. Функціональне плекання якісної комфортності домінує, створює інші передумови до плекання мандрівного особистісного світу порозуміння з переліком рухливої міської декорації задля оформлення поглибленого внутрішнього бачення власних поглядів на сучасні прояви естетичної гармонії. Відтак, відстані далеких напрацьованих стилістичних програм поєднуються не у гамірний хаос заклопотаних вулиць, а у індивідуальний

комунікативний простір довколишніх настроїв-маршрутів, глузливу темпераментність чи стриманий спокій яких відчуває справжній спостережливий розум митця. Придивляючись до непостійності рис загальних контурів життя, дитяча свідомість безпосередньо зіштовхується з жорстким регламентом соціальних змін – «бар'єрним скупченням урбаністичних моделей поведінки». Чи обережно проходить процес пристосування до нової якості життя? Зображення сьогодення виблискує по-різному. Навіювання полонять незміцнені уявлення. Тому, відповідально-пронизливе попередження про хисткі риси вибору пригнічених або щасливих доленосних мандрівок зобов'язаного неодмінного виходу у відкрите море дорослого клопоту зупиняється разом із дітьми перед зачиненими дверима та відкритими можливостями урбаністичного середовища. Діячі мистецтва досліджують небезпечні непрозорі конфліктні схили, розвіюють міфічні пунктири у невимушеній формі художнього висловлювання. Цей засіб естетичного повідомлення узгоджує специфіку емоційних ситуативних припущень, деталізує зовнішню інформацію перебування у міському просторі маловідомих людей, конкретизуючи прикладами сюжетної динаміки чи зануренням у колористичний серпанок індустріальної пейзажності. Тобто, органічний спосіб новаторського проведення докладних ілюстрацій і порівнянь дозволяє авторам відомих творів знайти цікаву основу образномовленнєвих виховних засад, яка базується на категоріальних принципах естетичних канонів критичного співставлення зразків усвідомлення значень традицій минулих епох з інформаційно-технічними навантаженнями урбаністичної сучасності.

Невмирущий діалог з мистецтвом дозволяє включити у виклад освітньої програми систему довготривалих значень, у яких зберігається своєрідність місцевого колориту в нюансах вибагливих протиріччя сьогодення щодо вимог до соціальної поведінки. Роз'яснення хаотичних викривлень пришвидшених доміант успішності збігається із завданнями мегаполісних центрів – об'єднати зовнішнім виразом щастя загальний особистісний перехід при обмежених можливостях утисненої буденності. Відтак, новелістичні свідчення Е. Хемінгуейя, Е. Золя, В. Підмогильного аналізують соціальний стан міста. Твори цих майстрів прозового слова не приділяють багато уваги архітектурним компонентам – декоративно-стилістичному вигляду вуличних перехресть. Безпосередньо саме місто стає головним дієвим виміром у розповідному спостереженні за кардинальними суспільними змінами, а на тлі самостійного існування міста – життя людини, головного героя постає як доречна екранізація виразного вибору тих поведінкових рис, які надає місто при спілкуванні з власним ситуативним герменевтичним маршрутом, адже кордони вулиць зміцнюють віражі доль.

Маленький світ окремої людини у розрізі масштабної панорами розбудови містобудівної центричності – це майже закономірна літературна тематика першої половини ХХ-го століття. Індустріально-промислові дороги урбаністичних коливань розгойдують і завзяті струмені невизначеного життя Степана Радченко – головного героя відомого роману Валер'яна Підмогильного «Місто». Твір був повністю дописаний у 1927 році. За критичними твердженнями Валерія Шевчука: «роман написано як психологічний твір... Герой роману – це тип отакого

собі завойовника, який рушив на місто, щоб покласти його собі під ноги» [1, с. 14, 15].

Інколи час міста співпадає з індивідуальним часом усвідомлення особистісного призначення – це, за В. П. Підмогильним, відбувається тоді, коли поштовхи кожної доби вміщують простір усього міста, що врешті-решт, і формує нові соціально-естетичні принципи організації сучасних урбаністичних ідеалів кожного індивіда – не тільки столичного мешканця, але й тих, хто віддалено відчуває мету, а можливо ілюзії багатоповерхового вирію характерної розгалуженої монументальності. У цьому серпанку запропонованих містом строкатих взаємовідносин людина має самостійно орієнтуватися. Прозовими кмітливими відгінками-коментарями Валер'ян Підмогильний виховує у читача смак наповнено відкривати естетичний перелік критичних властивостей до відчуття не вірогідних, проте, прихованих суперечностей загостреного повсякденного клопоту про ймовірний пафос приєднання до грандіозної, хоча і в'язкої площини мегаполісних ресурсів. Письменник так охарактеризовує мовчазний діалог головних героїв з суворими думками міста, сприйняття яких ретранслюється на сторінках твору засобами літературної колористики: «контраст похмурих споруд над берегом і безжурності здавався Надійці разючим і чарівним... місто, що віддалік було біле від сонця й легке, тепер важко нависало над нею згори» [1, с. 26, 27]. Отже, естетичні уявлення про буття міста, як ідеального осередку злагоди, не відповідають реалістичним зрізам – велич виглядає стереотипною туристичною мандрівкою посеред зображеного призначення урбаністики – демонструвати постійно трансформуючий характер багато-

змістовних функцій міста. «Блискучі вогні, гуркіт і дзвінки трамваїв, що схрещувалися тут і розбігались, хрипке виття автобусів, що легко котились громіздкими тушами... разом з глухим гомоном людської хвилі раптом урвали його заглибленість. Прихилившись до муру, притискуваний нахабними намотами юрби, хлопець стояв і дивився, блукаючи очима вздовж вулиці й не знаходячи її меж» [1, с. 45].

Таким чином, принагідно, роман Валер'яна Петровича Підмогильного яскраво демонструє той літературний факт, коли явище урбаністики на рівні творчого узагальнення пояснюється не типовим комплексом цікавих письменницьких зосереджень. Втім, безпосередньо сам процес надання сучасним полісемантичним сегментам міської культури завдяки зображенням письменником урбаністичним цінностям у колі прозової форми відкриває інші рівні наукового заглиблення, які, в свою чергу, спираючись вже на п'єдестал здобутих у творчій роботі індивідуальних естетичних сенсів, складають внутрішнє середовище діалогу міста з діячами мистецтва. Така картина переказу урбаністичних поглядів засобами мистецтва на теренах проходження співставлення ускладнених сучасних контрверсійних протиріч ніби зі способом пізнання довколишньої дійсності у витончених літературних барвах стилістичної уможлядності на теоретичному рівні обґрунтовується доволі приблизно. Проте, унікальні наукові досягнення вітчизняних дослідників підтверджують можливість самостійного відтворення методологічних конструктивних ланок, які б вдало закріпили важливі здобутки літературного естетичного досвіду при розкритті значень урбаністичного середовища. Прикладом таких роздумів слугує наукова робота Віри

Григорівни Фоменко – «Українська урбаністична проза ХХ століття» [2]. На думку В. Фоменко: «ланцюжок: місто – урбанізація – людина – суспільство, – відіграє важливу роль у становленні урбаністичної літератури» [2, с. 2]. У своєму термінологічно насиченому дослідженні вітчизняний науковець вводить у обіг поняття «художня урбаністика». Своєрідна специфіка художньої урбаністики пояснюється тематичним обсягом літературного призначення – розкривати композиційно-сюжетні пріоритети, насамперед, прозових творів, символи яких позначають особливу естетику урбаністичного дискурсу. Адже, як стверджує Віра Фоменко: «сучасний літературний процес репрезентує поширення й утвердження урбаністичної домінанти як універсальної духовно-мистецької теми, а поява та розвиток мегаполісів, які характеризуються соціальною невизначеністю, непевністю, експериментальними пошуками, сумнівами, у літературі відтворюються як безкінечний потік художніх інновацій» [2, с. 8]. Слід також додати, що у своїй роботі дослідниця не приділяє особливої уваги знакам деталізації палітри естетично-вибагливих відтінків української урбаністичної прози. Тому, вже згадане при аналізі твору Валер'яна Підмогильного авторське поняття «літературна колористика», основа якого спирається на таке термінологічне ускладнення як «колорит у літературі» вміщує багатоплановість розповідних нюансів, фарбуючи характерні мовлинневі умовиводи, в даному разі інтонаціями, що позначають монументальні риси урбаністичної культури. Відтак, цей цілеспрямований естетичний супровід, навіть у межах коментуючих чинників аналізу, стає носієм виховної багатоступеневості зазначеної коло-

ритної образної детальності, що подарована самобутнім прозовим стилем видатних письменників ХХ століття.

На перший погляд, прямолінійність урбаністичних висловлювань виявляє доволі складні для трансформації образи міського середовища, а у поєднанні з індивідуальною системою соціальних усвідомлень термінологічний рівень класичної предметної транскрипції зіштовхується з дуальністю поведінкових переміщень, розгалуженість яких постійно перетинається з умовними сполученнями довготривалого ареалу проживання. Отже, носії сучасної культури – це носії здебільшого місцевих відбитків соціальної амбівалентності.

Відомий український науковець Семашко Олександр Миколайович розглядав феномен міста у контексті «соціально-культурних проблем урбанізації» [3]. Спираючись на значення міста «як цілісної системи», Семашко О. М. зазначає, що «урбанізація – процес зосередження людей у великих містах, створення специфічної культури великих міст, результат характерного способу суспільного життя і відповідного поширення цих явищ на все суспільство» [3, с. 96]. Тобто, закономірним є загальнозрозумілий, напроцуд, очевидний мотив, коли урбаністичний характер міста розтуляє свої кордони перед міським способом життя, що відзначається перевагою «вторинних контактів – ділових, короткочасових, анонімних зв'язків» [3, с. 98]. Безмежність індивідуального світу людини відтісняється причинно-наслідковою експансією направлено соціального візерунку. За цих обставин, гармонія романтичності підтримується не традиційними компонентами символічного кола витонченої стилістики пластичних рис досконалої чуттєвості, а модальним лінійним

сенсорно-мінімалістичним малюнком комфортної варіативності «хай-теку».

Зрештою, урбаністичний перебіг життя у мегаполісному функціонуванні передбачає реалізацію своєї індивідуальної ціннісної програми, з відповідним призначенням векторів слухної мобільної поведінки, органічно притаманних соціальним площинам «мегаполісної культури». Разом з тим, темп здійснення цієї ціннісної парадигми має співпадати з активними не тільки зовнішніми, так би мовити, містобудівними змінами, але й іншими впливовими комплексними явищами багатоповерхового проживання. Відповідно, «поліфункціональність міста зумовлює різноманітність його культурного середовища, сприяючи як виходу за територіальні межі, так і перерозподілу людських контактів, складанню культурних інновацій, можливостей вибору форм дозвілля, поведінки» [3, с. 101]. Втім, розмаїтість гнучких пропозицій міської інфраструктури відтісняється аспектами соціального обмеження і заперечення природнього перебігу людського існування, адже, не помічаючи проблему впливу повсякденного урбаністичного колооберту, висувуються інакші умови опосередкованого проживання задля зручного та якісного відчуття себе у насиченій мегаполісній системі координат.

Чи не несподівано з'являються риси сучасної урбаністичної забудови багатоцільового – суспільно-важливого призначення? Ставлячи це запитання знаходимо відповідь у історичному ракурсі, зануреному у архітектурних кроках європейської неокласицистичної стилістики ХVІІІ-го сторіччя. «Місто як місце зосередження суспільного життя стає головною темою: у вигляді античних храмів споруджуються не тільки палаци і собори, але й театри,

казарми, лікарні, ринки; зачепленою є сама тканина міської структури: прокладаються вулиці, планування включає у себе організацію площ і парків, тобто, народжується саме поняття урбаністики у сучасному сенсі» [4, с. 232].

Ситуативні пропозиції вібруючих акцентів відображаються у вимірах художньої урбаністики навіть і тоді, коли мова заходить про відтворення еклектичної багатошарової декорції міста у пейзажному відлунні. Велике місто як щільний унікальний конгломерат споруджених вершин, зміцнений на початку свого розвитку індустріальною могутністю, володіє неабиякою емоційною потужністю, виразну вимову якого підхоплюють та вдало занотовують пензлі видатних сучасних митців.

Експериментуючи, художник має творчу можливість самостійно відображати завуальовані перехрестя мисленнєвих урбаністичних площин, сприйняття яких притиснуте запереченнями природнього розвитку у сталих зв'язках набутих закономірностей. Тому, задля органічної художньої розповіді, митцю потрібно вивільнити з-під зовнішніх фасадів нерухомих об'єктів не ортодоксальність реалістичного охоплення панорамних краєвидів, а розкрити середовище ваємодії урбаністичних джерел з перспективою по-де-коли закономірного, наприклад, промислового розвитку певного міста. Тобто, естетика здатністю художньої експлікації відтворює на полотнах ледь помітний поліхромічний життєпис рядків вулиць, транспортних артерій, де чітка організація великих сполучень надає індустріальним спорудам ціннісну необхідність притулитися до звичних зразків багатопверхових креслень. Аналізуючи засобами живопису призначення міста, безпосередньо сам художник наділений творчим правом дивитися

на велич урбаністичного середовища очима його мешканців.

На вітчизняному образотворчому олімпі існує плеяда митців, тематика творчості яких тісно пов'язана із станковими пошуками віддано закарбувати пейзажними рухами вагому цілісність урбаністичних пунктирів сьогодення. При аналізі цієї здатності, перш за все, слід звернути увагу на урбаністично-індустріальні пейзажні витвори Євгенія Вікторовича Ромашко – віце-президента Міжнародної федерації художників ЮНЕСКО. Народжений у Запоріжжі, Є. В. Ромашко розуміє масштабну комплексність краси рідного промислового міста, що виринає у діяльнісній монументальності виробничого призначення. «Місто повстає перед глядачем рухливим організмом, у якому все – від повітряної хвилі до стійких архітектурних зведень – живе і відчуває» [5, с. 38]. Картини «Індустріальний пейзаж. Запоріжжя», «Залізничний вокзал у місті Запоріжжя» (обидві створені у 2005 р.) підтверджують новими вдалими образними словосполученнями непередбачуваний зміст талановитого художнього занурення у світ урбаністики. Дослідниця творчості Євгенія Ромашко – Марія Вяжевіч, стверджує, що при існуючому ритмі життя «люди поспішають по справах, занурені у свої думки, пробігають повз будівлі, скульптуру, ковану огорожу, не надаючи належної уваги, адже все це здається їм таким звичним і знайомим. Митець прагне компенсувати інколи несправедливе відношення до краси і чарівності міста, запрошуючи глядача зупинитися і з доброю зацікавленістю зазирнути у його таємниче життя» [5, с. 39]. Таким чином, сучасна художня пейзажна витонченість вбирає у себе витоки безпосереднього характеру мегаполісного життєвого світу, відбитки

якого від соціального прискорення кризового світовідчуття до гармонійних ліній зовнішнього схоплення архітектурного навантаження існують на живописних полотнах у вимірах естетичної приналежності до індивідуальних пошуків, щоб зрозуміти видовишне багатоголосся міста.

Висновок. Твори літератури та живопису, по-перше, стають естетичним супроводом до виховного способу розуміння ускладненої не тільки зовніш-

ньої, але і внутрішньої структури буття людини у мегаполісних центрах, а по-друге, витончені роботи відомих митців створюють засобами «художньої урбаністики» пояснювальні сенси до складних протиріч швидкозмінних, ритмічних рухів сучасного життя. Відтак, естетично-виховні засади урбаністики дозволяють поглиблено вивчати унікальні якості специфічних висловлювань сучасних витворів мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Підмогильний В. П. Місто: Роман та оповідання / В. П. Підмогильний – К.: Веселка, 1993. – 351 с.
2. Фоменко В. Г. Українська урбаністична проза ХХ століття: еволюція, проблематика, поетика: автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.01.01 / В.Г. Фоменко; НАН України, Ін-т л-ри ім. Т.Г. Шевченка. – К., 2008. – 40 с.
3. Соціологія культури // О. М. Семашко, В. М. Піча, О. І. Погорілий. – К.: Каравела, Львів: Новий світ – 2000, 2002. – 334 с.
4. Всеобщая история искусства. Живопись, архитектура, скульптура, декоративное искусство. – М.: Астрель: АСТ, 2010. – 414 с.
5. Вяжевич М. Евгений Ромашко: Художественный альбом. – М.: Белый город, 2006 – 48 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Pidmogilnyi, V. P. (1993) *Town: novel*. Kyiv: Veselka, 351 p. [in Ukr.]
2. Fomenko V.G. (2008) *Ukrainian XXth century urbanistic prose: evolution, subject matter, poetics*. Doctoral thesis in Philology. Kyiv: Institute of Literature named after T.G. Shevchenko, 45 p. [in Ukr.]
3. Semashko O., Picha V., Pogoriliy O. (2002) *Culture sociology*. Kyiv: Karavela, Lviv: Noviy Svit – 2000, 351 p. [in Ukr.]
4. Instituto Geografico De Agostini (2010) *General history of art*. Moscow: AST, 414 p. [in Russian]
5. Viyzevich M. (2006) *Evgenie Romashko*. Moscow: White city, 48 p. [in Russian]

КИЯШКО О.В.,
старший викладач, кафедра
ділової іноземної мови
та міжнародної
комунікації,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ, Україна

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЯК МОТИВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ПРИ НАВЧАННІ МОВ

Вивчання мов в наш час є необхідним компонентом для росту та розвитку успішної людини та професіонала. Чим більше людина дізнається деталей про мову та про країну, мову якої вона вивчає, тим більш вмотивованою вона стає. Культурологічний аспект та його використання для збільшення мотивації є цікавий для вивчення та корисним для роботи.

Ключові слова: культурологічний аспект, мотивація, вивчення мов, результат.

Изучение языков в наше время есть необходимым компонентом для роста и развития успешного человека и профессионала. Чем больше деталей человек узнает о языке и о стране, язык которой изучает, тем более мотивированным он становится. Культурологический аспект и его использование для увеличения мотивации является интересным для изучения и полезным для работы.

Ключевые слова: культурологический аспект, мотивация, изучение языков, результат.

Nowadays studying of languages is a vital component for growing and developing of a successful person and professional. It is not only a wish of people, but a necessity of today's world and international community. The more an individual knows about a language and a country where this language is native, the more motivated this person becomes. The cultural aspect and its usage for motivation increasing is interesting for

its learning and absolutely useful for working with. Many learners are excited to find out more about the history and culture, traditions and business behavior of a country which language they study.

Key words: cultural aspect, motivation, language learning, result.

Постановка проблеми. Сучасний світ є дуже мінливим. Кордони країн стають прозорими, а багато людей намагаються взагалі не звертати увагу на них. Така ситуація є не примхою, окремо взятого індивідуума, а нагальною потребою сьогодення. Все більше людей визнають себе громадянами світу, а не тільки однієї країни. Така поведінка та відношення людей дають їм більше можливостей та розширюють кордони. Науковці та бізнесмени говорять про необхідність об'єднувати свої зусилля для створення сучасних стандартів життя. Але разом з можливостями ми, тобто люди, отримуємо також і ряд вимог та обмежень.

Співпраця вимагає розуміння один одного і не лише тільки на вербальному рівні. Ось чому необхідність вивчати не тільки лексику та граматику іншої країни є, можна сказати, критичною для розвинутої сучасної людини. Ми повинні розуміти не тільки слова та речення, ми повинні знати і поважати культуру наших друзів-партнерів.

Надзвичайно важко змусити людину, істоту, яка думає та аналізує, робити те, що вона не розуміє. Тому абсолютно важливо знайти інструменти, які допоможуть мотивувати людину для навчання. Найяскравішим прикладом на нашу думку є вивчення іноземних мов.

Аналіз досліджень та публікацій. Весь час існування різних мов та культур, зв'язок між ними, вплив один на

одну та їх взаємодія є предметом для вивчення та обговорення. Знайомство з культурою країни, мову якої вивчають, було однією з головних задач ще з часів античного світу. З кінця ХІХ століття на перше місце, разом з мовленням, стає ознайомлення з реальіями країни, мову якої вивчають і одночасно культури, через те, що це дозволяє вдало представляти мовні явища, як засіб комунікації та спосіб ознайомлення з новими реальіями світу. [2]

Обговорення та аналіз культурологічного аспекту вже тривалий час є цікавим для багатьох поколінь науковців. Багато вчених займалися і продовжують займатися вивченням та аналізом цього аспекту: Апакова Л., Верещагин Є., Гоббс Т., Гумбольдт В., Гуревич П., Декарт Р, Ламетрі Ж., Лейбниц Г., Лернер Я., Пассов Є., Сафонова В., Сисоев П., Уорф Б. та інші.

Серед вище згаданих можемо виділити Гумбольдта, який зазначав, що «национальный характер культуры находит отражение в языке посредством особого видения мира» [4]. Ми згодні, що національний характер культури знаходить своє відображення в мові за допомогою особливого розуміння світу.

В свою чергу необхідність враховувати культурні відмінності при навчанні мов підкреслював Лернер, який казав, що «обучение языку – это передача молодому поколению культуры в полном объеме».[4] Тобто через вивчення мови передається культура.

Питання взаємодії мови і культури є актуальним і сьогодні, особливо враховуючи події які відбуваються в нашій країні та за її межами.

Виклад основного матеріалу. Україна – динамічна сучасна європейська держава. Наша країна є членом міжнародних організацій, науковці відомі всьому світу своїми розробками та винаходами. Саме зараз в контексті розширення та зміцнення міжнародних зв'язків потреба в вивченні іноземних мов постає перед кожною сучасною людиною.

Президент України підписав указ №641/2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні». Ось чому в статті ми будемо звертати більше уваги на англomовні країни.

За старою традицією на заняттях викладачі багато уваги і часу приділяють граматичному та лексичному матеріалам. Ці компоненти є, безперечно, вагомими та необхідними для оволодіння мовою. Дуже часто вони використовуються як окремі елементи, не пов'язані між собою нічим, тільки як мовою до якої відносяться. Така відокремленість є важкою для сприйняття і часто викликає більше питань, ніж дає відповідей.

На сучасному етапі розвитку світу вивчення мов є більш зрозумілою необхідністю, ніж важким обов'язком. Вивчення мови стає ширшим, ніж вивчення самих лише слів, правил та граматичних одиниць. Мова відкривається, як складний та складений «калейдоскоп» з різними відтінками (особливостями) та формами мовних одиниць, особливостями використання та виключення граматичних структур і, останнє, але не менш важливе, історичним та культурним багажем країни та цілого народу.

Ще декілька десятиліть тому завдання знайомства з культурою ін-

шої країни могло бути надважким завданням через політичні та соціальні конфлікти і перешкоди. Також кількість необхідного аутентичного матеріалу була відносно малою і не завжди могла задовольнити потреби та інтереси людей.

Зараз перед викладачами відкриваються нові можливості, але разом з ними постають і нові питання. Навіть сам термін «культура» змінився. Якщо спочатку лат. «culture» (обробіток) – пояснював лише як обробляти землю та займатися землеробством. Зараз це поняття має більш розширене значення, а саме поняття культура охоплює сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії, історично набутий набір правил всередині соціуму для його збереження та гармонізації. [5] Цей термін містить в собі елементи виховання, освіти, розвитку людини та цивілізації.

Культурологічний аспект містить в собі певні знання про національні особливості, а саме:

- загальні знання, які є характерними для носіїв мови, але новими (невідомими) для тих, хто вивчає мову;
- історичні джерела та передумови;
- звичаї та традиції, які зазвичай є обов'язковою частиною культури країни;
- культурні надбання країни (література, музика, живопис, кіно та інше);
- норми та правила поведінки.

Можемо зробити висновок, що мова, як інструмент людського спілкування (взаємодії) відчуває будь-які зміни в культурному соціумі людини.

Як зазначалося раніше, вивчення мови не можливе без вивчення культурних аспектів країни, мова якої

вивчається. Так само, як вивчаючи культуру країни, ми обов'язково звертаємось до її мови.

Культурологічний аспект при навчанні мовам допомагає:

1. зацікавити того, хто навчає і навчається;
2. відчувати потребу для вивчення мови;
3. роз'яснити історичні аспекти появи певних мовних одиниць та понять;
4. зрозуміти лексичне навантаження;
5. відтворити мовне середовище;
6. мотивувати людину набувати та використовувати отримані знання.

Наприклад, щоб пояснити чому на англійське "Thank you" ми не можемо відповісти "Please", треба обов'язково звернутися до особливостей мови і культури, запропонувати альтернативи для використання та попрактикуватися.

Також великим плюсом цього аспекту є той факт, що він може використовуватися як окремий елемент, або як частина цілого циклу. Дуже складно обмежити або встановити кордони для використання культурних знань, через те, що їх тісне сплетіння можна зустріти в багатьох джерелах.

Розвиток сучасних технологій та постійний доступ до всесвітньої інтернет-мережі відкриває безліч можливостей. До послуг викладачів та учнів (студентів) аутентичні матеріали та електронні бібліотеки, відео та аудіо матеріали. Саме це допомагає досягнути головної цілі вивчення мов – адаптувати свою поведінку (мовну) до поведінки носіїв мов. Викладач показує, доносить, роз'яснює, ілюструє різні культурні надбання та цікавинки і тим самим мотивує учнів (студентів) до вивчення мови.

Завдяки великому розмаїттю матеріалів культурологічний компонент можна використовувати починаючи з початкового рівня (starter or

elementary level). Наприклад, познайомити учнів з героями казок та віршів, а потім знайти схожих героїв в рідній літературі або навпаки. На наступних рівнях вивчення мови ми звертаємось до географії, історії, освіти, традицій, свят та іншого.

Культурологічний аспект є дуже корисним для розвитку мовленнєвої компетенції, оскільки порівняння культур викликає вир почуттів. Саме це допомагає людині більш природно виражати свою думку, показувати своє відношення, почуття, здивування, захоплення, погодження, цікавість. Або проявляти зовсім інші почуття: осуд, непорозуміння, відразу чи заперечення.[1]

Використання культурологічного аспекту є допоміжним засобом при будь-якій самостійній роботі (індивідуальній, парній, груповій). А ступень вмотивованості буде залежить від вміння викладача вірно визначити цілі, завдання та ступень складності, потрібний, цікавий та помірний саме для цієї групи.

Гарним прийомом для мотивації виступає творча робота. Завдання можуть містити елементи креативної роботи:

- написати доповідь, замітку, твір-міркування, та інше;
- зробити презентації про певну подію або свято;
- створити віртуальну екскурсію по музею чи по місту;
- складання кросвордів, віршів, вікторин, сценаріїв;
- будь-які рольові ігри чи діалоги також можуть стати у нагоді.

Багато людей, які ніби то, гарно володіють вже мовою часто стикаються з певними труднощами при спілкуванні з носіями мови. Носії мов не завжди готові розуміти і брати до уваги ускладнення з якими стикаються

люди під час спілкування іноземною мовою. [4] Ці труднощі легко переносяться молодшими учнями (чи тим, хто знаходиться на початковому рівні), але може стати вагомою перешкодою для дорослих (або тих, хто вже знаходиться на високому рівні). В деяких випадках носії мов, вивчаючи свою культуру природним, імпліцитним шляхом, постійно знаходячись в культурній середі, просто не розуміють складнощів і питань, які виникають у іноземців. [2] Ось чому знання культури надають впевненості та легкості у використанні мови. Саме ці знання дозволяють людині-іноземцю відчувати себе майже на рівні з носієм мови під час спілкування і це стає великим кроком до адекватного володіння іноземною мовою. [2]

Беручи до уваги зазначені переваги культурологічного аспекту, як мотиваційного фактору, слід все ж таки пам'ятати про необхідність його делікатного використання. Любов викладача до країни, мову якої він викладає, повинна передаватися, а не нав'язуватися. Тільки поступове знайомство та яскраві цікаві факти мають стати інструментами- помічниками викладача. В іншому випадку, розбіжності у світосприйнятті, релігії та певних соціальних цінностях можуть стати нездоланими перешкодами. [5]

Висновки. Вивчаючи мову ми отримуємо доступ до культури країни,

а вивчаючи культуру – ми відчуваємо потребу в мові. Саме це і є ключовим результатом обміркованої взаємодії між мовою та культурою. Культурологічний аспект стає успішним інструментом для мотивування людей, щодо вивчення мови. Торкаючись традиції та історії, схожих та абсолютно різних звичаїв країн викладачі розкривають та вказують шлях до кращого розуміння мови.

Культура стає своєрідним провідником для полегшення розуміння багатьох аспектів іноземної мови, допомагає зануритися у процес глибше і подивитися на все під іншим кутом. Культурологічний аспект, використаний належним чином, дає можливість кращого порозуміння між людьми, робить їх терплячішими і більш приємними у спілкуванні.

Культурологічний аспект є особливо корисним на початковій стадії вивчення мов. В майбутньому, розвиваючи свої навички така людина не буде мати труднощі з читанням оригінальної художньої та професійної літератури та інше.

Проте слід нагадати, що хоча знання культурологічного (країнознавчого) характеру мають винятково важливе значення в системі навчання іноземних мов, слід використовувати їх в «дозованій» кількості, щоб не отримати зворотного результату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базарова Л. В. К вопросу о соотношении языка и культуры / -Новосибирск. - 2007.-С.72-76.- (Образование и культура России в изменяющемся мире)
2. Библер В. С. Культура. Диалог культур: Опыт определения / Вопросы философии. – 1989. – № 6.
3. Варламова В. А. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка / Молодой ученый. – 2015. - № 7
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. / Воронеж: Истоки. - 1996. – 238 с.

5. Соловьева И. В. Учебная мотивация и практика преподавания английского языка в неязыковом ВУЗе / Современные научные исследования и инновации. - 2012. - № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/06/15610>

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bazarova L. V. K voprosu o sootnoshenii yazyka I kultury / Novosibirsk. - 2007.- p.72-76.- (Obrazovanie I kultura Rossii v izmeniaiuschemsia mire)
2. Bibler V.S. Kultura. Dialog kultur: Opyt opredeleniia / Voprosy filosofii. - 1989. — № 6
3. Varlamova V. A. Lingvosranovedcheskiiy aspect v prepodavanii inostrannogo yazyka / Molodoiy ucheniyiy. – 2015. - № 7
4. Safonova V. V. Izychenee yazykov mezhdunarodnogo obscheniia v kontekste dialoga kultur i civilizaciy / Voronezh: Istoki.- 1996.- 238 p.
5. Soloveva I. V. Uchebnaia motivaciia i praktika prepodavaniia angliiyskogo yazyka v neyazykovom VUZe / Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovacii. - 2012. - № 6 [Elektronnyiy resurs]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/06/15610>

МЕЛЬНИЧУК О.Б.,
кандидат психологічних наук,
доцент, завідувач кафедри
галузевої психології
та психології управління,
Національний педагогічний
університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розкрито провідну роль професійного інтелекту та проаналізовано засади його формування у майбутніх фахівців соціальної сфери в контексті завдань запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. Визначено, що імплементація європейських стандартів в процес професійної підготовки таких фахівців в напрямку формування їх професійного інтелекту передбачає реалізацію таких завдань: 1) визначення сучасної системи базових спеціальних знань; 2) формування технологічного компонента професійного інтелекту; 3) забезпечення професійно-інтелектуальної атмосфери вишу; 4) формування самоосвітньої компетенції студентів; 5) формування навичок професійної саморегуляції та самореалізації.

Ключові слова: професійний інтелект, формування професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери, професійна освіта, європейські стандарти вищої освіти, завдання вищої освіти в Україні.

В статье раскрыта ведущая роль профессионального интеллекта и проанализированы основы его формирования у будущих специалистов социальной сферы в контексте задач введения

европейских стандартов высшего образования в Украине. Определено, что имплементация европейских стандартов в процесс профессиональной подготовки таких специалистов в направлении формирования их профессионального интеллекта предполагает реализацию таких задач: 1) определение современной системы базовых специальных знаний; 2) формирование технологического компонента профессионального интеллекта; 3) обеспечение профессионально-интеллектуальной атмосферы вуза; 4) формирование самообразовательной компетенции студентов; 5) формирование навыков профессиональной саморегуляции и самореализации.

Ключевые слова: профессиональный интеллект, формирование профессионального интеллекта будущих специалистов социальной сферы, профессиональное образование, европейские стандарты высшего образования, задачи высшего образования в Украине.

In this article the basics of formation of professional intelligence of future social sphere specialists in the context of European higher education standards implementation in Ukraine are analysed. The leading role of professional intelligence in the process of formation of specialists in this sphere is revealed. It is determined, that European standards implementation in the process of professional training of such specialists in the direction of their professional intelligence formation implies the following tasks realisation: 1) providing students with a modern system of basic special theoretical and practical knowledge in the social sphere; 2) ensuring formation of the technological and creative component of professional intelligence; 3) ensuring professional and intellectual atmosphere in the higher education facility; 4) formation of self-education competence of future social sphere specialists; 5) formation of the regulatory component of system of professional intelligence and need of professional self-improvement and self-realisation. The accent was payed to the fact that such tasks completion is only possible in case of constant and systematic content of the subjects update in accordance with world (European in particular) and Ukrainian achievements in this sphere; using of contemporary educational technologies; stimulating of a multilevel pedagogical interaction of teachers and students; formation of a culture of intellectual labour of the students, development of their cognitive activity and creative abilities, formation of an individual style of intellectual activity and a skill of gaining new knowledge on their own, etc.

Key words: professional intelligence, formation of professional intelligence of future social sphere specialists, professional education, European higher education standards, higher education tasks in Ukraine.

Постановка проблеми. В сучасних умовах реформування вищої освіти в Україні нагальною є проблема впровадження новітніх гуманістично орієнтованих підходів та технологій підготовки майбутніх фахівців у соціальній сфері, які спрямовані на забезпечення їх конкурентоздатності, володіння високим професіоналізмом, високий інтелектуальний рівень та сформовані практичні навички та вміння для ефективного виконання функцій в процесі трудової діяльності. Впровадження в українську систему вищої освіти європейських стандартів визначає перехід професійної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери від центрованості та накопичення знань в цій сфері до розвитку професійних компетентностей, формування адекватної сучасним вимогам професійної позиції фахівця, цілісне та гармонійне формування їхньої особистості, що визначатиме здатність виконувати соціальне замовлення та брати активну участь у відродженні українського суспільства. Серед багаточисленних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери можна виділити проблему формування їх професійного інтелекту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні з врахуванням стандартів європейської освіти знайшли своє відобра-

ження в наукових працях І.Звереві, З.Кияниці, В.Кузьмінського та ін. Питання психологічного забезпечення професійної діяльності розглядалися в роботах О.Бондарчук, Л.Карамушки, Н.Кривоконь, П.Криворучко, С.Максименка та ін.. Ідеї залежності успішності професійної діяльності фахівця від розвитку його професійного інтелекту знаходимо в працях М.Смульсон, М. Бадалової, І. Бідюк, М. Дубініної, А. Застело, О.Мельничук, С. Соколовського, В. Осмятченко, Л. Осмятченко та ін.. В роботах Ф. Андерсона, Дж. Бр. Куїнн, С.Фінкельптейна розглядалися деякі аспекти управління професійним інтелектом тощо. Проблематика професійної підготовки фахівців соціальної сфери піднімається в роботах сучасних філософів, соціологів, психологів, а також практиків соціальних, психологічних та соціально-психологічних служб різного спрямування.

Виділення невирішених питань загальної проблеми. Втім, аналіз наукової літератури показав, що, попри значущість, дослідження професійного інтелекту як умови успішної професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери в контексті запровадження сучасних стандартів європейської освіти в психологічних дослідженнях не здійснювалося. Отже, існує об'єктивна потреба вивчення засад формування професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери

як неодмінної умови їх професійного становлення та професійної підготовки до професійної діяльності в соціальній сфері в умовах реформування сучасної української вищої освіти.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття особливостей формування професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери в контексті реформування та входження системи вищої освіти України до Європейського простору вищої освіти.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Державні документи про вищу освіту в Україні [1; 2] визначають нові реалії професійної підготовки фахівців в різних сферах. Пріоритетами сучасної професійної освіти є підготовка компетентних фахівців, що можуть успішно вирішувати професійні завдання. З позицій європейських стандартів вищої освіти [3] професійна освіта майбутніх фахівців соціальної сфери наразі має орієнтуватися не на накопичення ними системи традиційних знань в цій сфері, а набуття певного професійного інтелектуального рівня розвитку, що дозволить вміло та гнучко застосовувати отримані знання на практиці, трансформувати їх у відповідності до постійно змінних умов професійної діяльності, проявляти інтелектуальну мобільність у вирішенні нових запитів та проблем соціальної сфери, до постійного розвитку власних професійних компетентностей тощо. Запорукою такого підходу є підготовка інтелектуального думачого фахівця, що здатний гнучко реагувати на суспільні виклики та запити.

Професійна діяльність в соціальній сфері потребує високого рівня розвитку професійного інтелекту фахівців в цій сфері, сформованості професійно значущих інтелектуальних якостей та індивідуального інтелектуального стилю, інтелектуальної культури та

продуктивності, позаяк її специфіка визначається діями, спрямованими на досягнення мети та станом об'єктів взаємодії – це соціальна та психосоціальна допомога людям, що її потребують, позаяк, не здатні самотійно без сторонньої допомоги вирішити свої проблеми, а іноді і жити.

Нова концептуальна основа підготовки фахівців соціальної сфери в ракурсі запровадження європейських стандартів має враховувати соціально-гуманітарний зміст соціальної допомоги та міждисциплінарний і інтегративний характер такої роботи. Подолання складних життєвих обставин (ситуацій) потребує мобілізації й оптимального використання особистісних ресурсів клієнта і ресурсів середовища. Завданнями фахівців соціальної сфери є допомога клієнтам справитися із наслідками критичної події, обмежити обсяги втрат, швидше повернутися до нормального стану та відновити свої ресурси.

В сучасних умовах трансформацій українського суспільства соціальному працівнику приходиться працювати як, з так званими «традиційними» категоріями клієнтів (безхатьки, безробітні, мало забезпечені, інваліди тощо), так із групами клієнтів, що стали об'єктом соціального піклування відносно недавно (учасники подій на Майдані та їх сім'ї, учасники АТО та члени їх родин, тимчасово переселені особи тощо). Соціальні проблеми виникають повсякчас і потребують негайного вирішення, тому жодні навчальні програми не можуть претендувати на те, щоб врахувати в процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери всі ті суспільні виклики та зміни, які в сучасних умовах дуже динамічні, а часто навіть не передбачувані.

З огляду на європейські стандарти, українська сучасна вища професійна

освіта має готувати таких фахівців соціальної сфери, які не будуть лише простими виконавцями професійних функцій [6], а будуть кваліфікованими інтелектуальними професіоналами з високими моральними та духовними цінностями, здатними до професійної самореалізації та забезпечення професійної діяльності та засадах гуманізму та людиноцентризму. Враховуючи динамічні процеси у соціальній сфері, вітчизняна система професійної вузівської освіти майбутніх фахівців цієї галузі повинна не лише відповідати вимогам сучасної української практики, а й значно їх випереджати, враховуючи досвід інших країн (європейських в тому числі) в питаннях вирішення різноманітних проблем соціальної сфери.

З огляду на вище сказане, імплементація європейських стандартів в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в напрямку формування їх професійного інтелекту, на нашу думку, передбачає реалізацію таких завдань: 1) надання студентам сучасної системи базових спеціальних теоретичних та практичних знань в соціальній сфері [4]; озброєння знаннями з позицій європейської перспективи та формування обізнаності з особливостями соціальної політики європейських країн; 2) забезпечення формування технологотворчого компоненту професійного інтелекту, що передбачає оволодіння сучасними технологіями соціальної допомоги та роботи з врахуванням вітчизняного та зарубіжного (зокрема і європейського) досвіду; 3) забезпечення професійно-інтелектуальної атмосфери у навчальному закладі [5], що сприятиме розвитку навичок засвоєння, відбору та структурування професійно значущої інформації, схильності до творчості, готовності до інноваційної діяльності тощо; 4) формування

самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців соціальної сфери, що передбачає формування інтелектуальної потреби до самостійного вдосконалення своїх професійних знань, навичок та вмінь; 5) формування регулятивної складової системи професійного інтелекту (стратегії мисленнєвої діяльності, професійна інтуїція та проникливість, комунікативні вміння, чутливість до проблем, адаптивність та креативність тощо) та потреби професійного самовдосконалення та самореалізації із застосуванням новітніх технологій професійно-особистісного розвитку (професійний коучинг, майстер-класи, тренінги професійних навичок тощо), що визначатиме якість особистісно-діяльнісного компоненту та забезпечуватиме особистісну готовність до професійної діяльності.

Для досягнення таких завдань необхідно постійне та систематичне оновлення змісту навчальних дисциплін, що має відображати світові (європейські зокрема) та вітчизняні досягнення в цій сфері; використання новітніх освітніх технологій, що стимулюють гнучкість професійного мислення, креативність та готовність до інноваційної діяльності майбутніх фахівців цієї галузі; стимулювання різномірної та різноаспектної педагогічної взаємодії викладачів і студентів в різних видах спільної навчальної діяльності, де б викладач дисциплін практичної підготовки виступав своєрідною моделлю майбутньої професійної діяльності; формування культури розумової праці студентів, розвиток їх пізнавальної активності та творчих здібностей, формування індивідуального стилю інтелектуальної діяльності та вміння самостійно здобувати нові знання, гнучко реагувати на нові проблеми та міркувати на перспективу, вміти мислити та діяти в категоріальній системі

соціальної сфери тощо.

В цілому, з огляду на європейські стандарти вищої освіти, оптимізація моделі професійного навчання майбутніх фахівців соціальної сфери має враховувати специфіку їх конкретної трудової діяльності, раціонально поєднувати репродуктивні та активні методи та форми навчання, забезпечувати ефективний моніторинг якості навчальних досягнень студентів та стимулювати їх професійно-особистісне зростання.

Крім того, процеси глобалізації сучасного суспільства та перспективи входження України до єдиного європейського ринку праці та послуг висувають підвищені вимоги до конкурентоздатності сучасних фахівців. Сучасний фахівець має бути конкурентоздатним, володіти високим професіоналізмом, мати високий інтелектуальний рівень та сформовані практичні навички і вміння для ефективного виконання функцій в процесі трудової діяльності. Саме тому навчально-виховний процес у вищій школі має відповідати потребам соціальної сфери та сприяти становленню професійної компетентності майбутнього фахівця цієї галузі, забезпеченню його успішного функціонування в майбутній професійній діяльності як при вирішенні короткотривалих конкретних завдань, так і при вирішенні довготривалих соціальних завдань глобалізованого суспільства в цілому.

Висновки та подальші перспективи досліджень. Запити сучасності потребують гнучкого реагування системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності. Проблема формування професійного інтелекту в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є однією із центральних в аспекті впровадження

європейських стандартів у вищу освіту в Україні. Визначення національних освітніх пріоритетів підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у європейському освітньому дискурсі потребує модернізації та оптимізації моделі професійного навчання майбутніх фахівців соціальної сфери та, зокрема, акцентування уваги на проблемах формування їх професійного інтелекту. Забезпечення засад формування професійного інтелекту майбутніх соціальних працівників в процесі навчання в вузі, в кінцевому рахунку, визначатиме перспективи ефективної соціальної, психологічної та соціально-психологічної допомоги в соціальній сфері у вузькому та широкому соціальному контексті сучасного глобалізованого суспільства. На тлі європейських стандартів вищої освіти професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери та формування їх професійного інтелекту має носити виражений прагматичний характер та відповідати сучасним запитам соціальної сфери. Звісно, реалізація завдань формування професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери має носити системний цілеспрямований характер та відповідати сучасним реаліям їх майбутньої професійної діяльності. Запровадження європейських стандартів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери забезпечить формування їх професійного інтелекту та здатність до постійного оновлення спеціальних професійних знань, розвиток професійної мобільності та адаптивності, здатність до неперервної професійної освіти та підвищення професійної кваліфікації тощо. Перспективи подальших досліджень цієї проблеми вбачаємо у пошуку психологічних засобів формування та розвитку професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Болонський процес: головні принципи входження в європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К.: ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2002. – 200 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Входження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж.: аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики»; кер. авт. кол. Т.В.Фініков. – К.: Таксон, 2012. – 54 с.
4. Мельничук О. Б. Психологічні засоби формування професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі вузівської професійної підготовки до соціально-психологічної реабілітації / О.Б.Мельничук // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. – Том IX. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Випуск 6. – С. 118-126.
5. Нисбетт Р. Что такое интеллект и как его развивать: Роль образования и традиций / Ричард Нисбетт; Пер. с англ. – М.: Альпина нон-фикшн, 2013. – 344с.
6. Основні засади розвитку вищої освіти України. – Частина 3 / За ред. С. М. Ніколаєнка; Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабін І. І. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 181 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bolonskiy protses: glavni printsipi vkhodzhennya v Europeyskiy prostir vischoyi osviti / V. S. Zhuravskiy, M. Z. Zgurovskiy. – K.: IVTs «Vid-vo «Politehnika», 2002. – 200 s.
2. Vischa osvita Ukraini i Bolonskiy protses: Navchalniy posibnik / Za red. V.G. Kremenya. – Ternopil: Navchalna kniga – Bogdan, 2004. – 384 s.
3. Vkhodzhennya natsionalnoyi sistemi vischoyi osviti v Europeyskiy prostir vischoyi osviti ta naukovoogo doslidzhennya: monitoring. doslidzh.: analit. zvit / Mizhnarod. blagod. fond «Mizhnarod. fond doslidzh. osvit. politiki»; ker. avt. kol. T.V.Finikov. – K.: Takson, 2012. – 54 s.
4. Melnichuk O. B. Psihologichni zasobi formuvannya profesynogo intelektu maybutnih fakhivtsiv sotsialnoyi sferi v protsesi vuzivskoyi profesynoyi pidgotovki do sotsialno-psihologichnoyi reabilitatsiyi / O.B.Melnichuk // Aktualni problemi psihologiyi: zbirnik naukovih prats Institutu psihologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukraini. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU Im. I.Franka, 2015. – Tom IX. Zagalna psihologiya. Istorichna psihologiya. Etnichna psihologiya. – Vipusk 6. – S. 118-126.
5. Nisbett R. Chto takoe intellekt i kak ego razvivat: Rol obrazovaniya i traditsiy / Richard Nisbett; Per. s angl. – M.: Alpina non-fikshn, 2013. – 344s.
6. Osnovni zasady rozvitku vischoyi osviti Ukraini. – Chastina 3 / Za red. S. M. NikolaEnka; Uporyadniki: Stepko M. F., Bolyubash Ya. Ya., Shinkaruk V. D., Grublnko V. V., Babin I. I. – Ternopil: Vid-vo TNPU Im. V. Gnatyuka, 2006. – 181 s.

NGUYEN DUY KHANG,
PHAN THI TUYET VAN,
University of Gdańsk,
Gdansk, Poland

“VALUES” OF THE UNIVERSITIES AND AN INVESTIGATION TO “THE CORE VALUES” OF UNIVERSITY COMMITMENTS IN VIETNAM

This paper presents the concerns about values of the universities in light of current misleading roles, beliefs, and offers of higher educational institutes. Starting from the facts of increasing unemployment rate of graduates in higher education in the recent years, the data from World Bank partly displays the missing values of universities in the current period of the society. With an aim to investigate the current existing values from the core values of university commitments in Vietnam, the authors focus on reviewing literature for a proper understanding about “values of the universities” and draw out the analysis for that of a specific situation in Vietnam. This article is also an attempt to identify the different views of values from scientific knowledge and somewhat of unscientific beliefs.

Key words: *values of education, values of universities, core values, university commitment, Vietnam*

The ideas presented in this paper are as an investigation to a quest about the core values of universities. The values have been alerted aside with the issues from the current trends in a Vietnamese national newspaper:

“Hơn 110.000 cử nhân làm việc giản đơn. Hiện cả nước có 225.500 người có trình độ ĐH trở lên đang thất nghiệp, chiếm tới 20% số lao động thất nghiệp.”

Thanh Ha (2015)

This quote means that *“110 thousands graduated bachelors are working in the simple-requirement jobs and 20% out of the unemployment are qualified with a higher education level”*. Similarly, according to the Databank of World Bank¹, the unemployment rate of Poland increases 3.8% in the most recent value in comparison to that data in 2010, in which the unemployment with a tertiary education is accounted for 12.1% of out the total labor work force. Higher education has been altered by its values and a reduction of prestige, quality, and belief leading by unemployment. In some cases, values of universities could be equally categorized through the effects and influences of the graduation holders. The more the level of unemployment of graduates from an institution is the more

reduction of its values in the society and probably in the academic communities.

More urgent and important than ever that the values of universities are doubted, in case of that the notions of “values” and “values of the universities” should be properly understood and described though “values” have no consensual definitions and differ from themselves in a number of ways:

“Values can be defined as a person’s principles or standards... Values involve general beliefs about desirable and undesirable ways..., desirable and undesirable goals or end-states, or “a broad tendency to prefer certain states of affairs over others.” (Yeung, Craven and Kaur, 2014:19)

“Values are understood in theories of economics, psychology, and sociology. How values may be studied so that ultimately they can contribute to our understanding of individual and social behavior... Values have disappeared in social scientific discourse... Values in all forms are unobservable.” (Michod and Nadel, 1993: 2)

“Values refer to the ‘conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable, which

¹ The Public Databank of Worldbank was filtered to collect data about the rate of unemployment in 2010 and the most recent value of Poland.

influences the selection from available modes, means, and ends of action. In this sense, values are relevant at the individual student and professor levels, as well as at the institutional (e.g., university) level.”

(Moosmayer and Siems 2012:259-260)

In a broad dimension, values have been classified according to different orientations and perspectives. Values have been seen through a package (Michod and Nadel, 1993:68) and there are *instrumental values*, *immanent values*, and *persuasive values* (Michod & Nadel, 1993: 4). In Asian ideologies, values consist of “materializing values and non-materializing values” or “measurable values and non-measurable values”. Values can also be virtually attached to anything; as a result we have social, economic, environmental, and also scientific values (Kibet, 2014). According to Kibet (2014), the further division can be intrinsic and instrumental values. In addition, many declarations of universities about duties and responsibilities are focusing on the notions of “core values” (Boni & Gasper, 2012 and Cotzee, 1991).

In some other perspectives or more particular cases, “values” in regarding the dimension of universities have attempted, constructed, and connected the terms to “university ranking” (Rinner, R. & Koivula, J. 2005; Mainardes, Raposoand, and Alves 2012; and Rozman and Marhl 2008). Institutional values involve “academic quality” (Mathias, 1984) or “a strike for quality” (Kibet, 2014). In reality quests, values of universities may be immediately connected to the teaching qualities (Wright, 2000), academic excellence (Henkel, 1997), academic expertise (Rinner and Koivula, 2005), academic communities

(Mainardes, Raposoand, and Alves; 2012), stakeholders (Rossi and Rosli 2015 and Mainardes, Raposoand, and Alves; 2012), knowledge (Rozman and Marhl 2008 and Wohl and Tapingkae, 1972), economic-market orientations regarding *performance, efficiency, competition in the emerging markets hereby insinuate the new values from significantly refashioning institutions* (Henkel, 1997:142), traditional orientations (Coetzee 1991 and Rinner & Koivula 2005), satisfaction (Moosmayer and Siems 2012), human development dimensions (Boni and Gasper, 2012), and so on.

In fact, the content and meaning of any value structures can be generated from social conditions in which and that the universities exist and are framed in actions in particular time and place for the self- and else-determination of what can be known, what can be seen, what can be provided and therefore, what can be valued. Therefore, *a structural source of values generated by the consistencies the discrepancies that are experienced in the course of everyday life.* (Michod & Nadel, 1993: 23).

“Values as concepts that regulate “impulse satisfaction in accord with the whole array of hierarchical, enduring goals of the personality, the requirements of both personality and sociocultural system for order, the need for respecting the interests if others and of the group as a whole in social living. Values provide criteria for people’s judgement and choice; but they are only a subset of such criteria: those that are socially sanctioned and simultaneously serve the best interests of both the individual and society, integrating the preferences arising from

“ought” as well as “want”.”
(Michod & Nadel, 1993: 33)

The consciousness about the “values of universities” is including, but not limited to “the concepts of values”. The current trends of research on this issue are about the values, roles, and qualities of universities in case of globalization and a broader context of Europe under the massive movement to deal with the market-centered or economic-centered orientations at the same time with maintaining the traditional values in academic and knowledge contribution (Diez-Hochleitner 1997; Henkel 1997; Wright 2000; Rinner & Koivula 2005; and Boni & Gasper 2012).

The literature and even unidentified-unscientific cultural beliefs regarding the values of universities have indicated that the matter has never been easy to unclog as if they are simply interrogated:

- What does a university value?
- How do these values change upon time and in a specific context of Vietnam?

In order to problematize and generate the practical knowledge in a specific context along with the values of universities, these questions structured this paper to contribute a review, a perspective for understanding, and a reflection to the valuable contributions of universities which are present or missing at the mean time.

Values of the universities: Definitions and Recognitions

This section focuses on the definition of the values of universities and how these values can be recognized from a range of academic journals in Taylor and Francis Online. The concepts of “university

values” or “values of universities” have been recognized in different ideologies and theories of socio-economic, politics, sociology, humanism, and even psychology from either traditional views or contemporary perspectives.

In the globalization and broader contexts like Europe or Southeast Asia, the massive effects of the market-centered or economic-centered orientations have alternated the traditional values universities in academic and knowledge contribution out of the boundaries (Boni & Gasper 2012). Incorporating into universities *national drives for efficiency and productivity has triggered the adoption of new public management in other public sector organizations* (Bleiklie, 1994:12). In an international study of impacts of higher education reforms, the values can be recognized differently through the transformation of universities into corporate enterprises. The insinuation of performance, efficiency, and competition in the emerging markets has added the new values from significantly “refashioning institutions” (Henkel, 1997). *Academics and their institutions thus become vulnerable like other institutions valued for utilitarian ends². The international mobility of students and scientists was one of the generic and quintessential features of the first universities in Europe* (Trondal, 2010:352).

“Academics, for their part, on the face of public accountability, are struggling to hold onto the values and modes of working that belonged to an elite system: modes of specialization, divisions of labor and institutional governance that stem from the dominance of the discipline in concepts of academic identity and professionalism; the kind of ancient Greek city

² Henkel, 1997:135

state democracy that values equality and community among academics, not between them and other occupational groups and certainly not consumers; and individual autonomy, albeit with some concessions to collective responsibility.”

Henkel (1997:142)

Actually, the values of a higher educational institution have never been apart from academic, political effect, product-users’ awareness, professionalism... and much prior to the effectiveness and influences of universities in the training quality, the satisfaction of labor employment and the societies, part of reputation and ranking and constructive roles in growing knowledge and desires for human beings. Rankings, which describe the quality of the universities by measuring the level of satisfaction of important achieving criteria, inform the consumers and stakeholders part of the values for “fund allocations” and for many other purposes (Rozman and Marhl, 2008). According to Becher (1989), the values of a university can be counted through its success in shifting to the entrepreneurial culture and new managerial structures in comparison to its traditional existence. Structure, usefulness and reputation are considered to be values of university when competing with businesses for students, staff and research contracts in Rinner and Koivula (2005).

“Getting a good reputation by being the best at something allows that nationally or internationally visible top-ranking units are better at creating a good reputation than having uniformly good activities throughout the entire university. Such units are also seen as more

useful in marketing and imago building of the university.”

(Rinner and Koivula, 2015:107)

In addition, Rinner and Koivula (2005) indicates the reduction role of “academic voice” from professional experts and academic expertise due to the consequence of managerialism in the work of *market-orientedness and strategic management*³. The effects from decentralized evaluation and control system have driven the universities to different values as “low trust/high control syndrome”.

The values of universities involves the traditional roles of producing and transmitting knowledge, the contemporary values as the wisdom incubator and a chain in the knowledge network of producer, the values of business with effectiveness and development of quality and services, and the unidentified values from ranging, fame and reputation. In some circumstances, university ranking is affected by a key means of research through the contribution of academic communities (as a stakeholder). The crucial values of universities can be counted accordingly on the research and publications of which the universities’ reputation has been greatly impacted (Mainardes, Raposoand, and Alves; 2012). According to Rinner and Koivula (2005), the values of universities indicate the center roles of economic development of a higher educational institute as a *business incubator and a special nod in a network of knowledge producers*⁴. If the traditional values of universities have been tied to the knowledge producing and knowledge transmitting, these values have been changed and had less recognition in the contemporary era. The current values can be recognized

³ Rinner and Koivula, 2015: 109

⁴ Rinner and Koivula, 2015: 110

connecting to the fact that the university is *the place where cultural reproduction and technological production combine, and from which knowledge is shared in a network and disseminated to society with both scientific and social role*.⁵ The additional values of universities include the movement that the university becomes the main motor of economic development. A multiform university is open to the combination of networking the teaching and researching for the desire for knowledge and *Mertonian values*^{6,7}.

Beside the adding values of the academic and administrative staffs, values of universities also involve the values of students because they become a special consideration for any goals, efforts, even marketing strategies (Wright, 2000). Wright states the critical importance of universities when realizing students and employers as of the main fragments in considering the marketing efforts. In a different context of Thailand, the values of universities have been connected to the values of students. In Wohl and Tapingkae (1972), the values are created among the dilemma of students' wishes from which the values of universities which have been formulated

mentally and materially. The values of university for Thai students are that if the university can bring them "vagueness things" for economic and material personal pleasure, comfort, and security, for ingrained traditional pressures for caring for family and the underprivileged, and for national and community welfare and development⁸.

In a different perspective of educational management, the values of universities have a link to "responsibilities" in which university becomes a center of actions for:

"...prospective thinking, helping to analyze, track and predict social and economic trends and issues, anticipating problems and contributing to their resolution and is responsible for the relevance of the education and training provided, the employability of graduates, to applied research and furthermore requiring an entrepreneurial spirit to prevail among all its members."

(Mainardes, Raposo and Alves, 2012: 79-80)

Values of the universities are accumulated from the aforementioned features and also different university stakeholders and resources because the challenges, the needs of stakeholders (administrators, academic staff, working staff, students, and the employers), the resources, the network... have generated these values through the process of evaluating, competing, dealing with problems, and unclogging the issue (Mainardes, Raposo and Alves; 2012). *The capacity of a university to react to environmental threats, exceed the expectations of its publics and deal with internal issues collectively determines stakeholder orientation* (Tam, 2007) that a university

5 Rinner and Koivula, 2015: 111

6 Rinner and Koivula, 2015: 111

7 Sourcing from Wikipedia with a citation from Merton, Robert K. (1973) [1942], "The Normative Structure of Science", in Merton, Robert K., *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago: University of Chicago Press. Mertonian values – including universalism (scientific validity, equality of opportunity), "communism" (all scientists should have common ownership of scientific goods - intellectual property, to promote collective collaboration; secrecy is the opposite of this norm), disinterestedness (scientific institutions act for the benefit of a common scientific enterprise, rather than for the personal gain of individuals within them), and organized skepticism (scientific claims should be exposed to critical scrutiny before being accepted: both in methodology and institutional codes of conduct)

8 Wohl and Tapingkae, 1972: 28

has its value within the image of itself and within the contribution of its academic communities. The values of universities have been demonstrated through their roles to contribute to the capacity of skills and knowledge generating and to be active in developing and delivering of a region's smart specialization strategy (Kempton, 2015). For example, the Japanese universities plays an active role in introducing key technology and knowledge into Japan with the critical contributions of academics and graduates to the birth of many famous Japanese companies towards the excellence with respects to scientific research and industries which have added value to the universities (Hatakenaka, 2010).

In Tomàs Folch and Ion (2009), values are categorized under the university culture which also consists of others: *beliefs, proceedings, behaviors, standards, and symbols*⁹. Values have been classified through the orientated evaluation criteria which requires into accounts teaching activities, research work, the quality of students' work and lives, and the importance of international cooperation of the faculties, student and teaching staff "mobility", and the ratio productive values of students and teachers (Rozman and Marhl, 2008). According to Robinson and Adams (2008) the values of university are in association with the benefits of and from the prospective students and staff, the influences from the communities and the surroundings. In contrast, according to Boni and Gasper (2012) the values have been affected with the dimension of human development and orientation in research, teaching, community engagement and university governance, and university activities. In a description from World Bank, cited in Boni and Gasper (2012), tertiary

education is necessary for the effective creation, dissemination, and application of knowledge, and for building technical and professional capacity' (p. 452). The different focuses of universities of human development orientation or economy-centered orientation have provided the universities with various values, drives, and responsibilities. No matter of which directions or orientations a university have been driven to, it is important to make higher education to be more relevant to personal, social and economic needs. For that goal, it is essential to widen access to university, to increase and change the "elite education" vs. "massive education", to reduce the tuitions, and to ensure the values of each counterparts of the university from within to outside.

In short, universities should produce and facilitate the ease-access of knowledge as the instrumental value to the society (Pinheiro, Langa and Pausits, 2015). Each higher education institution should harmonize its important role in "business education"¹⁰. University has traditional values from the role of "initiators of academic research" and in promoting literacy in a variety of disciplines (Hamilton, 1990). Without the process of innovation in higher education, the traditional prestigious value is in light of research and its currency of academic excellence for "individuals" and institutions (Mathias, 1984). The values of universities are much accumulated through the cycles of adding features among the stakeholders in which the reputations of individuals and institutions, the values of disciplinary cultures, the society and human beliefs, and the attitudes, competences and contributions of the academic staffs have reinforced each of and among others to create the invaluable cores. Among university

9 Tomàs Folch and Ion, 2009:146

10 Moosmayer and Siems, 2012:257

responsibilities both current and traditional roles, knowledge producers and incubators are still very important. For that reason, the values underline the importance of universities in being able to transfer knowledge to economic agents for not only economy benefits (Rossi and Rosli, 2015:1971). Values which can be measured with/out the vagueness from different understanding and classifications account for the universities' existence of cultural, pedagogical, and research responsibilities, inescapable social responsibility, universalism, the open acceptance of all trends of thought and knowledge, the ready-to-launch attitudes of sharing among the broader communities and networks, and the *pertainiousness to the universe at the service of humanity*¹¹. In a relevance of thought, accommodation of university facilitates *the internal forces of traditional values as well as the external environmental forces of national needs. If this principle is to be adhered to much is still to be done to make the university developmental. We are, after all, predominantly a developing country*¹². As a result, *universities contributes their values to the cultural levels of society and of developing spiritual assets*¹³, academic functions in research and training for human developing in different complexion of the social structures and demands.

Values of the universities: An investigation to "the core values" of university commitments in Vietnam

Not much research or literature has been recorded about the values of universities in Vietnamese context. It could be from the cultures of unclarified, unwritten, and unspoken, but diverse of vagueness. As aforementioned about

the values of universities, it can be ambiguous but only the core values of Vietnamese universities are diversified and can be explicitly found along with each higher education institution. They can be derived from the commitments of a university to its academic quality (Mathias, 1984); satisfying the needs of the leaners with both intrinsic and instrumental values (Kibet, 2014); and especially confirmation of the important role of a university involving some non-materializing values called university ranking (Rinner, R & Koivula, J., 2005; Rozman & Marhl, 2008; Mainardes et al., 2012). The core values as defined earlier in this paper provide a foundation for staff and students to realize the missions and achieve the visions of the institution.

There are 471 colleges and universities in Vietnam by the academic year 2013-2014 (Hong Hanh, 2014). The concept of university in Vietnam is very different from other countries. Accordingly, all the aspects related to objectives, subjects, administration and organization of a higher education institute were pointed out. However, the values which a university should pursue and aim were not specified in this law; instead, some academic activities are required to guarantee by a university such as training, science and technology, international cooperation, and quality assurance.

Similar to the quests about the values of universities around the world and from literature, a series of questions should be posed in this context. What does the basis for the core values universities in Vietnam declare and pursue? What are really the core values of Vietnamese universities? And do the values committed by the universities contribute to human development?

11 Diez-Hochleitner, 1997:51

12 Coetzee, 1991:41-2

13 Diez-Hochleitner, 1997:55-56

For answering these questions when these types of information are quite vague in the context itself, a consideration of investigation should be noticed regarding the core values stated by some well-known national and private universities in Vietnam. It can be said that every university in Vietnam decides on its own core values with diversity of objects of interest. In fact, regarding to the core values, Can Tho University¹⁴ simply employs four concise words as Consensus-Devotion- Quality- Innovation. Hoa Sen University¹⁵ also classifies its values into seven separate terms with explanation and illustrating image for each as (1) Studious spirit; (2) Independence thinking; (3) Responsibility; (4) Integrity; (5) Respect for Differences and Diversity; (6) Dynamics and Creativity; and (7) Commitment for Leading Quality. Besides, University of Languages and International Studies¹⁶ (a member of Ha Noi National University) highly appreciates dynamics, creativity, honesty, sense of responsibility, and ability to live and work in competitive and multicultural environment. The university adds a philosophy of development as “creating opportunities together” to the core values as a confirmation for their effectiveness. Sometimes, the core values are reflecting lengthily and much focus on the fame of the university. An example is taken from Hanoi Medical University¹⁷ whose values are totally different from the mentioned universities’ as follows:

- Teachers, officials, students and practitioners are always proud of Hanoi Medical University; fully aware of the responsibility to inherit and promote the fine traditions of the university.
- Teachers of the school are honor, fully aware and voluntarily exemplary in completion of two noble missions simultaneously: Teachers- Physicians, those that are socially respected.
- Officials of the school are proud to be an important part in training medical staff with virtues and talents, scientific researching, technology transferring, and taking care of people’s health.
- Being studied and practiced in such a prestigious university both domestically and internationally has been a strong motivation for students to continually strive for achieving the best quality by which students can have capacity for long-term and sustainable development.
- With the honor and proud to be working and studying under the roof of Hanoi Medical University, teachers from different generations, officials, students and practitioners strive to contribute to improve the status of a national key university which has been recognized and highly appreciates by the Party and the State.

In fact, the values of an institution are usually not equal to what has been committed. The values could be higher or lower according to different perspectives and the achieving values of that university. In examples, some above values e.g. from Can Tho University which tend to focus much on roles of faculty and staff, evoke the perceptions

14 Website of Can Tho University at http://www.ctu.edu.vn/intro_det.php?mn=2&id=35

15 Website of Hoa Sen University at <http://www.hoasen.edu.vn/vi/562/ve-hoa-sen/7-gia-tri-cot-loi-cua-dai-hoc-hoa-sen#.VwehQ49OJrQ>

16 Website of Language and International Studies at <http://ulis.vnu.edu.vn/taxonomy/term/414/1619>

17 Website of Hanoi Medical University at http://hmu.edu.vn/news/tID3385_Su-menh-Tam-nhin-va-gia-tri-cot-loi.html

about commitment to teaching qualities, academic expertise, and academic excellence. In the other way, apart from declaring for quality commitment as Can Tho University, Hoa Sen University involves and emphasizes the essence of learning together with human issues in its core values. Some other aspects such as human development and good qualities; i.e. dynamics, honesty, and responsibility, are also inserted in the core values of the universities. Particularly, some universities set out their core value too generally and vaguely which cannot fully help orientate students or staff towards how to achieve the mission of the universities. Regarding to this, Ha Noi Medical University's core values which is a good example reflects not only the limitation of defining the role of the university to community but also the status of Vietnamese higher education. It is the fact that some universities like Hanoi Medical University recognize the core values based on their longstanding reputation. With reputation, the university may have rights to require more devotion and efforts from people to university than to specify its responsibility to community in its core value.

Although true values of a university cannot be decided by either its statement about the core values or its pride, Vietnamese people bear in mind the prejudice that this university is better than that university or national university has better training quality than private ones. This thinking may be wrong because values of a university sooner or later will be recognized by the society. However, the reality shows that Vietnam still encounters serious problem with the disparity in the quality of education among different universities. From that, percentage of having employment for graduated students depends much on

what universities students attended. For example, an economics student who graduated from a national university will have more job opportunities than the one from a local or private university.

What phenomenon does this inequality also reflect in Vietnamese higher education? According to Bao Tuoi Tre, dated on October 2, 2003 (cited in Huu Ai & Ba Hoa, 2011) indicators for assessment of intellectual, foreign language skills and ability to adapt to the conditions of reception of science and technology of Vietnam youth, followed a scale of 10 in comparison with the region, the percentages are: intellectual 2.3/10; language skills 2.5/10; and adaptability 2/10. This disadvantage partly explains for inequality in labor recruitment as a certain result of low quality and raises a question why Vietnamese higher education cannot achieve its expected values although every university in Vietnam declares and aims to some kinds of core values? Van Duong (2014) pointed out that the exaggeration of the title "university" in Vietnamese society leads to the inadequacy between the actual capacity of universities and the requirements of the society. He stated that:

"For private universities, many of them appeared for many years without having any own bases but renting somewhere from here and there unstably. Faculty and staff are "patches". All these institutions have is the title "university". The inside content is completely empty"

This statement is compatible with the figures carried out by Hong Hanh (2014) for many shortcomings of Vietnamese higher education:

"..... the result from a

checking for the implementation of the commitments for some conditions when establishing higher education institutions showed that some universities and colleges haven't had any building facilities but have still rented places. Many schools almost had no scenery and sport center for students.... Regarding research laboratories and equipment, only 19.7% are evaluated in good quality with modern equipment and technology, only 15.5% of the laboratories are responded to the needs of scientific research and these rooms are mostly in key universities or Vietnam's top universities..... The percentage of using computer is 3.6 teachers per 1 computer and 27.3 students per 1 computer....."

The opening of universities and colleges in recent years disregarding of training quality has reduced the values of this kind of education considerably. Another reason indicated by Huu Ai & Ba Hoa (2011) is the irrational distribution of teaching staff with high qualification. Currently, majority of 25-30% of professors and associate professors working in big universities in Ha Noi and Ho Chi Minh city. The distance between universities becomes bigger. The values of universities are likewise overlooked due to some practical issues. While the good students try to learn hard to get into big and prestigious universities, the less good or average students find ways to enter universities too. To satisfy this demand, a number of universities create any favorable conditions e.g. lower basic standard to welcome students. The training quality as a result cannot meet the requirements of the society. A serious consequence from this is the imbalance

between the vocational training and university training. The role of university seems to be increased by popular psychology of getting a university degree but then being decreased by its false values. One more reason should be considered as mentioned by Moosmayer and Siems (2012: 257) that higher education institution should harmonize its important role in business education. It is one of the most important factors contributing to the values of a university; unfortunately, Vietnamese higher education seriously hasn't satisfied this requirement. According to a recent survey, about 50% of Vietnamese graduated students haven't found jobs in their fields of study (Huu Ai & Ba Hoa, 2011). The evidence reflects the serious lack of links between training and the needs of the market. In other words, higher education curriculum in Vietnam still prioritizes theory over practice and the relationship between scientific research activities of universities and business activities of enterprises has not been paid adequate attention.

In general, the above reality of Vietnamese higher education reduces the inherent values of universities and inadvertently turns the core values stated by university to tool for promoting more than a commitment for helping people develop. Values of universities must be relevant to personal, social and economic needs and get along with traditional values of the country as mentioned earlier in the paper.

Conclusions

Values of the universities have been reflected through the universities, the quality and reputation of their staffs, academics, students, and the communities. Values of the universities have been changed accordingly to the

process of market-centered economic or human development orientation with or without a strong maintaining of their traditional values. The values can be easily counted through an institution reputation, the quality training reflecting through the effectiveness of employment from graduated students, the quality and quantity of research projects, publications, funds within its context or to the bigger network and at the global levels. The values of each institution have been evaluated by different perspectives and these values can be equal, more or less in comparison to its commitment and its rankings.

Values of a university should be taken into consideration in any countries. True and false values need to be clearly distinguished. Values of a university have not represented for only it but for the whole education of a country. It is necessary to determine the roles of university in the society since then activating the responsibility of the institution in not only providing knowledge and skills but enhancing human desires for development. Core values a university or a system of education may gain coming from intrinsically rather than externally.

RESOURCES:

1. Becher, T. (1989), *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*, Milton Keynes, SRHE and Open University Press.
2. Bleiklie, I. (1994), *The New Public Management and the Pursuit of Knowledge*, Bergen, LOS senter Notat 9411.
3. Boni, A. and Gasper, D. (2012) *Rethinking the Quality of Universities: How Can Human Development Thinking Contribute? Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*. Vol 13(3), pp. 451-470
4. Coetsee, K. J. (1991) *The role of universities in training for development*, *Development Southern Africa*, Vol 8(1), pp. 35-46, DOI: 10.1080/03768359108439568
5. Diez-Hochleitner, R. (1997). *The Future of Universities. Higher Education in Europe*, Vol. XXII, No. 1. Pp. 51 – 57
6. Hamilton, M. (1990) *The role of universities in promoting literacy. Higher Education in Europe*. Vol. 15(3), pp. 3-9. DOI: 10.1080/0379772900150302
7. Hatakenaka, S. (2010) *What's the point of universities? The economic role of universities in Japan*, *Japan Forum*. Vol 22(1-2), 89-119, DOI: 10.1080/09555803.2010.488947
8. Henkel, M. (1997). *Academic Values and the University as Corporate Enterprise. Higher Education Quarterly*. Vol 51 (2). Pp.134–143
9. Hong Hanh (2014, October 3). *Phân tầng đại học: Nền giáo dục đại học Việt Nam đang ở đâu?* Retrieved from <http://dantri.com.vn/giao-duc-khuyen-hoc/phan-tang-dai-hoc-nen-giao-duc-dai-hoc-viet-nam-dang-o-dau-1412863415.htm>
10. Huu Ai, L. & Ba Hoa, L. (2011, November 15). *Giáo dục đại học ở Việt Nam hiện nay: Thực trạng và giải pháp nâng cao chất lượng*. Retrieved from <http://phuctriethoc.blogspot.de/2011/11/giao-duc-ai-hoc-o-viet-nam-hien-nay.html#>.

11. Kempton, L. (2015) *Delivering smart specialization in peripheral regions: the role of Universities, Regional Studies, Regional Science*. Vol 2(1), 489-496, DOI:10.1080/021681376.2015.1085329
12. Kibet, K. (2014). *Mertonian values, scientific norms, and the commodification of academic research – A review with painstaking*. Online source, retrieved on April 4, 2016 at <https://www.linkedin.com/pulse/20140920084800-88896053-mertonian-values-scientific-norms-and-the-commodification-of-academic-research-a-review-with-painstaking>
13. Mainardes, W. E., Raposo, M. and Alves, H.(2012) *Journal Editor Perceptions of Universities: Some empirical evidence, Tertiary Education and Management*. Vol 18(1), 79-92, DOI: 10.1080/13583883.2011.628686
14. Mathias, H. (1984) *The Evaluation Of University Teaching: Context, Values And Innovation. Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol 9(2), 79-96, DOI: 10.1080/0260293840090202
15. Michod, E. R. and Nadel, L. (1993). *The Origin of Values*. New Jersey: Aldine Transaction.
16. Moosmayer, C. D. and Siems, U. F. (2012) *Values education and student satisfaction: German business students' perceptions of universities' value influences*, *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol 22(2), 257-272, DOI: 10.1080/08841241.2012.746254
17. Pinheiro, R. , Langa, V. P. and Pausits, A. (2015): *The institutionalization of universities' third mission: introduction to the special issue*, *European Journal of Higher Education*, DOI: 10.1080/21568235.2015.1044551
18. Rinner, R. & Koivula, J. (2005). *The Changing Place of the University and a Clash of Values The Entrepreneurial University in the European Knowledge Society. A Review of the Literature*. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol 17(3). Pp. 91 – 213.
19. Robinson, C. and Adams, N. (2008) *Unlocking the Potential: The Role of Universities in Pursuing Regeneration and Promoting Sustainable Communities*. Vol 23(4). Pp. 277–289
20. Rossi, F. & Rosli, A. (2015) *Indicators of university–industry knowledge transfer performance and their implications for universities: evidence from the United Kingdom*, *Studies in Higher Education*. Vol 40(10), 1970-1991, DOI:10.1080/03075079.2014.914914
21. Rozman, I. and Marhl, M. (2008) *Improving the Quality of Universities by World-University-Ranking: A Case Study of the University of Maribor*, *Higher Education in Europe*. Vol 33(2-3), 317-329, DOI: 10.1080/03797720802254221
22. Tam, F. (2007). *Rethinking school and community relations in Hong Kong*. *International Journal of Educational Management*. Vol 21(4), pp. 350–366.
23. Thanh Ha (2015) *Thất nghiệp: cử nhân, thạc sĩ chiếm 20%*. An article on Tuổi Trẻ News dated 25/12/2015, Retrieved on April 3, 2016 at <http://tuoitre.vn/tin/giao-duc/20151225/that-nghiep-cu-nhan-thac-si-chiem-20/1027000.html>
24. *The Public Databank of Worldbank was filtered to collect data about the rate of unemployment in 2010 and the most recent value of Poland*.
25. Tomàs Folch, M. & Ion, G. (2009) *Analysing the Organizational Culture of Universities: Two Models*, *Higher Education in Europe*. Vol 34(1), 143-154, DOI:10.1080/03797720902747132

26. Trondal, J. (2010) *Two worlds of change: on the internationalization of universities, Globalisation, Societies and Education*. Vol 8(3), 351-368, DOI:10.1080/14767724.2010.505097
27. Van Duong, G. (2014, April 4). *Giá trị cốt lõi của đại học*. Retrieved from <http://tiasang.com.vn/Default.aspx?tabid=113&CategoryID=6&News=7404>.
28. *Vietnam's Law of Higher Education, Adopted by the National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam*. Retrieved from http://www.moj.gov.vn/vbpq/lists/vn%20bn%20php%20lut/view_detail.aspx?itemid=27894.
29. Wohl, J. and Tapingkae, A. (1972) *Values of Thai University Students*. *International Journal of Psychology*. Vol 7(1), 23-31, DOI: 10.1080/00207597208247311
30. Wright, E. R. (2000) *Student Evaluations and Consumer Orientation of Universities*. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*. Vol 8(1), 33-40, DOI:10.1300/J054v08n01_04
31. Yeung, S. A., Craven, G. R. and Kaur, G. (2014) *Teachers' self-concept and valuing of learning: relations with teaching approaches and beliefs about students*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol 42(3), 305-320, DOI: 10.1080/1359866X.2014.905670

ПАВЛЕНКО І.Г.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки,
Луганський національний
університет імені Тараса
Шевченка,
м. Старобільськ, Україна

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглядаються особливості активізації творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів, що сприяє формуванню екологічної культури майбутніх фахівців. Впровадження нових методичних прийомів навчання і виховання студентів передбачає використання таких форм і методів роботи, які впливають на екологічне становлення особистості, розвивають її самопізнання і самоконтроль. У статті подані педагогічні умови, яких необхідно дотримуватися при організації процесу формування екологічної культури студентів.

Ключові слова: творчий потенціал, активізація творчого потенціалу студентів, екологічна культура, екологічна освіта, гуманізація навчально-виховного процесу вишів, підготовка фахівців.

В статье рассматриваются особенности активизации творческого потенциала студентов высших учебных заведений, способствующие формированию экологической культуры будущих специалистов. Рассматривается сущность понятия «экологическая культура» и ее основные элементы. Внедрение новых методических приемов обучения и воспитания студентов предусматривает использование таких форм и методов работы, влияющие на экологическое становление личности, что способствует развитию ее самопознания и самоконтроля. В статье представлены педагогические условия, которые необходимо соблюдать при организации формирования экологической культуры студентов.

Ключевые слова: творческий потенциал, активизация творческого потенциала студентов, экологическая культура, экологическое образование, гуманизация учебно-воспитательного процесса вуза, подготовка специалистов.

This article presents peculiarities of activization of university students' creative potential that promotes the formation of future specialist ecological culture. The essence of the term "ecological culture" and its main structural parts are analyzed. The purpose of the article is to determine the main characteristics of students ecological culture forming through the raising of their creative potential in the process of practical activities in the environment. The implementation of new methods and techniques of students' training and education provides for the use of such forms and methods of work which influence on the personality ecological formation, self-knowledge and self-control development. It was found the pedagogical conditions that must be followed in the organization of the process of formation of student ecological culture. The ideas of personality-oriented education and humanization of the educational process are the conceptual basis for student ecological training and education.

Key words: creative potential, activization of students' creative potential, ecological culture, ecological education, humanization of educational process in high school, training of specialists.

Людині, на відміну від інших живих істот, властиво усвідомлене, творчо активне ставлення до природи, причому як матеріально-практичне, так і духовне. Потреба у людини в творчості закладена природою. А сама творчість виступає тією «сполучною ланкою» в спілкуванні людини з природою, завдяки якій можлива гармонія людини і природи. Творчий характер перетворення природи підвищує екологічність виробничих технологій і в той же час сприяє збільшенню різноманітності в біосфері, що дуже важливо для її збалансованості. Творче перетворення природи не повинно бути самоціллю. При регулюванні певних морально-етичних норм воно буде виконувати свою позитивну соціально-екологічну функцію.

Навчитися творчо діяти людина зможе тоді, коли вона реально буде по-

ставлена в ситуацію, що вимагає від неї творчих рішень. Засвоєння якихось готових знань і вироблення відповідних навичок тут абсолютно недостатньо. Ці вимоги, що пред'являються життям, безпосередньо відносяться і до навчально-виховного процесу вищої школи. Сформована до теперішнього часу система вищої освіти не орієнтована на повноцінне виявлення і реалізацію обдарованості у студентів. Вона вимагає від них, скоріше, репродуктивного, ніж творчого оволодіння обраною професією. Адже саме творчість є вищою формою активної і самостійної діяльності фахівця - це діяльність, яка передбачає дослідницький підхід до вирішення професійних завдань.

Формування особистості безпосередньо пов'язане з вихованням почуття індивідуальної відповідальності за дбайливе ставлення до природи. Осо-

биста відповідальність має два аспекти: як відносини особистості і як її якість. В особистому плані відповідальність являє собою істотну соціальну, моральну та психологічну якість людини, яка виступає у вигляді найважливішої риси характеру. Сьогодні підвищена увага до проблем екологічної освіти студентів зумовлюється наступними причинами: необхідністю розгляду екологічного виховання як безперервного і систематичного процесу, чинного протягом усього періоду навчання; актуальністю формування екологічної культури в період професійного становлення особистості. Однак, екологічна освіта сама по собі «... не вирішить екологічну проблему, якщо вона буде відірвана від інших видів освіти, так само як і рішення екологічної проблеми в принципі нереальне без вирішення всього комплексу глобальних проблем» [8].

Екологічна культура багато в чому визначає світогляд людини, духовно-моральні, естетичні, ціннісні орієнтири, її готовність до творчого творення. Вона базується на чотирьох взаємопов'язаних елементах: пізнавальному, емоційно-ціннісному, поведінковому, діяльнісному [5]. При цьому природознавство, етика, естетика виступають в екологічній культурі в нерозривній взаємодії, що дозволяє виховувати у людей морально-естетичне ставлення до природи.

Можливі шляхи духовної взаємодії людини і природи, необхідність екологічної освіти кожної людини, роль екологічної культури в процесі формування духовної культури особистості і суспільства представлені в роботах Н. Бібик, С. Бородавкіна, А. Букіна, О. Вербицького, Е. Гірусова, А. Захлебного, І. Зверева, В. Ільченко, О. Король, В. Крисаченка, О. Плахотнік, М. Реймерса, І. Суравеїної, М. Тарасенка,

Г. Тарасенко, Г. Ткачук, В. Хилька, В. Червонецького та ін. Проте, зміни, що відбуваються в природному середовищі, впливають і на саму людину, на її ставлення до неї, на її екологічні орієнтири, світосприйняття, в цілому, на рівень екологічної культури.

Екологічна трансформація свідомості особистості і суспільства повинна йти від придбання екологічної грамотності до засвоєння екологічної культури. Сучасна екологічна освіта і виховання орієнтовані на створення системи безперервної екологічної освіти (БЕО), сутність якої полягає в її основних цілях: розвиток екологічної свідомості і мислення, екологічної культури особистості і суспільства, відповідального ставлення кожної людини до природи. У процесі екологічного виховання людина повинна оволодіти системою суспільно важливих цінностей, що визначають її поведінку і діяльність по відношенню до навколишнього світу.

Метою статті є визначення особливостей формування екологічної культури студентської молоді через активізацію її творчого потенціалу в процесі практичної діяльності в довкіллі.

Екологічна культура — це такий напрям людської діяльності та мислення, від якого істотним чином залежать нормальне існування сучасної цивілізації, її сталий розвиток у майбутньому. Екологічна культура, по О.Вербицькому, виступає як «сукупність досвіду взаємодії людей з природою, що забезпечує виживання і розвиток людини, виражена у вигляді теоретичних знань і способів практичних дій у природі і суспільстві, моральних норм, цінностей і культурних традицій» [3, с. 33].

По А.Захлебному і І.Суравеїній «екологічна культура» проявляється у відповідальному ставленні до природи як загальній умові і передумові

матеріальної праці, природного середовища життєдіяльності людини. Інший аспект становить ставлення до власних природних даних свого організму, який включений в систему екологічних взаємодій. І нарешті, найважливіший компонент екологічної культури - ставлення людей до діяльності, пов'язаної з вивченням і охороною навколишнього природного середовища [4].

М.Тарасенко вважає, що «екологічна культура включає певний «зріз» суспільно виробленого способу самореалізації людини в природі, культурні традиції, життєвий досвід, моральні почуття і моральну оцінку ставлення людини до навколишнього середовища» [7, с. 232]. М. Реймерс визначив екологічну культуру як сукупність знань, умінь, соціальних та інженерних норм, керуючись якими людина усвідомлює себе (і відповідним чином діє) як частина природного середовища і як суб'єкт, відповідальний за її збереження перед собою, нинішніми і наступними поколіннями людей [6]. В.Хілько характеризує екологічну культуру особистості як складову частину екологічної політики, що реалізується в трьох аспектах: соціально-політичному, науково-технологічному (техніко-економічному), духовно-педагогічному [9]. На думку С.Бородавкіна, розвиваючи екологічну культуру, доцільно враховувати як усталені норми поведінки, так і спиратися на внутрішній контроль самої особистості: відповідальність, совість, обов'язок і т.д. [1]. А.Букін в екологічну культуру особистості включає наступні компоненти: оволодіння людиною науковими знаннями, засвоєння норм поведінки, розвиток морально-естетичних почуттів у спілкуванні з природою, охорону навколишнього середовища [2]. Екологічна культура, на думку І.Зверева, передбачає наявність

у людини твердих знань, переконань, готовність до діяльності, а також її практичні дії, які узгоджені з вимогами дбайливого ставлення до природи [10].

Виходячи з вищевикладеного, ми під екологічною культурою розуміємо інтегративну якість особистості, що втілює духовно-моральні цінності і визначальні екологічно-моральні вчинки, спрямовані на збереження життя у всіх його проявах і на творення краси природного середовища. При цьому екологічна культура майбутнього фахівця характеризується не тільки оволодінням технічними, науково-економічними знаннями, вміннями, навичками, а й естетичним ставленням до природи, розвитком емоційно-чуттєвої сфери людини, вихованням його естетичних потреб та інтересів, проявом творчої діяльності.

Впровадження нових методичних прийомів навчання і виховання студентів передбачає використання таких форм і методів роботи, які впливають на екологічне становлення особистості, розвивають її самопізнання і самоконтроль. Проведене нами дослідження показало, що найбільша ефективність у формуванні екологічної культури досягається за допомогою застосування різних прийомів педагогічного впливу, що включають використання спеціальних питань, екоігр, установок, автотренінгів, ситуацій, що забезпечують дотримання етичних норм поведінки і розвиваючих «екологічну совість», завдань, заснованих на зіставленні художніх об'єктів і реальної природи, проблем творчого характеру і т.д. Поєднання різних форм роботи при тісній співпраці студентів і викладачів сприяють формуванню екологічної культури майбутніх фахівців. При організації процесу формування екологічної культури студентів необхідно дотримуватися наступних

педагогічних умов:

- реалізації мультидисциплінарного підходу в організації екологічної освіти студентської молоді. При цьому під мультидисциплінарним підходом розуміється екологізація більшості існуючих навчальних предметів;
- використання творів мистецтва поряд з організацією безпосереднього сприйняття майбутніми фахівцями природних об'єктів;
- здійснення на морально-естетичному рівні занурення в світ природи, переживання її художнього образу;
- використання творів мистецтва як засобу «естетичного діалогу» з об'єктами природи.

В умовах сьогодення величезного значення набуває екологічне виховання як складова частина морального виховання людей будь-якого віку і професії. Навіть елементарна екологічна культура передбачає певний ступінь філософського осмислення світу, яке починається з самого дитинства. На жаль, сучасна екологічна політика не має відповідної фінансової підтримки і залишається на папері, в вищій школі також відсутня координація екологічної освіти і засоби для її підтримки, тоді як екологічна ситуація в країні продовжує погіршуватися, про що свідчать нестримний розвиток процесів деградації навколишнього середовища, розширення зон екологічної кризи і зростання загального, антропогенного навантаження на екосистеми, погіршення здоров'я населення в глобальному масштабі.

Вихідним положенням екологічної освіти у вищій школі є продовження базової шкільної на наступному, більш високому рівні з метою подальшого формування у студентів екологічної культури.

Отже, в навчальні плани всіх ВНЗ на бакалаврському рівні, слід внести курс екології (наприклад, «Основи екології»), який би включав необхідні теоретичні і практичні аспекти, а також відповідні кожному окремому ВНЗ курси з блоку прикладних екологічних дисциплін (можливо, у блоці вибіркових професійно-орієнтованих дисциплін). Включення в навчальний план таких курсів робить процес екологічної освіти цілісним, завершеним.

Поки такі зміни у навчальних планах всіх вишів залишаються в перспективі, треба екологізувати той навчальний процес, який є в наш час. Це можна зробити за допомогою організації позааудиторних і позаурочних справ по освоєнню цілісного змісту екологічної діяльності людини.

У створеному таким чином освітньому просторі студент одержує необхідні умови для самореалізації і розвитку особистісного творчого потенціалу, можливість проявити активну життєву позицію в питаннях екологічного спрямування, беручи участь в екскурсіях, акціях, екологічних практикумах і т. д.

Концептуальну основу екологічного навчання і виховання студентів складають ідеї особистісно орієнтованої освіти і гуманізації навчально-виховного процесу.

Підготовка фахівця, в тому числі й екологічна, не вичерпується тільки знаннями про природу, її закони, техніку, але й передбачає опанування способами діяльності, уміннями їх здійснювати. Цьому сприяє операційно-діяльнісний компонент екологічної культури, який виявляється в оволодінні екологічними вміннями й навичками як способом екологічної діяльності.

Різні напрями діяльності, які сприяють формуванню у студентів екологічної культури, здійснюється шляхом активного поєднання різних форм

роботи. Так, для навчально - дослідницької діяльності рекомендовані наступні форми роботи: організація і проведення екопрактикумів; організація і проведення соціальних досліджень; виконання проектних завдань; проведення еколого-краєзнавчих екскурсій. При природоохоронній діяльності рекомендовані форми роботи: екологічні акції, посадка зелених насаджень, виготовлення штучних гніздівель, догляд за рослинами, екологічні суботники, рейди по впорядкуванню водоохоронної зони та ін. Навчально-просвітницька діяльність передбачає наступні форми роботи: захист екопроектів; звітів про проведені дослідження; суспільний огляд досягнень студентів; конкурс малюнків, плакатів, листівок; конкурс екологічних казок, віршів; створення студентського театру екологічної моди; пропаганда екологічних знань серед населення мікрорайону; складання звернень до жителів міста; випуск екологічної газети; проведення тематичних декад, тижнів; випуск буклетів на екологічну тематику; створення комп'ютерних презентацій. Науково - дослідна робота студентів передбачає такі форми роботи: участь у роботі студентських екологічних конференціях та семінарах як слухача; знайомство з виставками, кон-

курсами студентських робіт; участь в бесідах про студентські наукові суспільства; відвідування лекцій видатних учених-екологів; участь у вікторинах та олімпіадах; участь в конкурсах перекладів статей екологічної тематики з іноземної мови; написання творчих рефератів; виготовлення макетів, моделей, дослідних зразків, обладнання з елементами самостійної творчості; розробка невеликих дослідницьких тем; підготовка за результатами дослідницької статті, заявки на винахід; підготовка та виступ з лекціями на екологічні теми перед абітурієнтами, студентами, робітниками та ін.

Представлене дослідження проблеми формування екологічної культури студентів допоможе у пошуку нових, ефективних шляхів удосконалення екологічної освіти вищої школи, у створенні сучасних технологій навчання, прогнозуванні результатів екологічного виховання. Проведене дослідження повністю не відображає багатогранність даної проблеми. Перспективними напрямками для подальшого вивчення могли б стати взаємозв'язок різних навчальних предметів у вихованні екологічної культури студентів і дослідження емоційних переживань майбутніх фахівців у процесі формування їх екологічної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бородавкин С.В. *Этика и экологическое воспитание* / С.В. Бородавкин – Л. : Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1988. – 15 с.
2. Букин А.П. *В дружбе с людьми и природой: Кн. для учителя* / А.П. Букин – М. : Просвещение, 1991. – 156 с.
3. Вербицкий А.А. *Основы концепции развития непрерывного экологического образования* / А.А. Вербицкий // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 31 - 36.
4. Захлебный А.Н., Суравегина И.Т. *Научно - технический прогресс и экологическое образование* / А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина // Советская педагогика. – 1985. – № 12. – С. 9 - 14.

5. Пустовит Н.А., Вороніна Л.П., Руденко Л.Д. Система пізнавальних завдань екологічного змісту / Н.А. Пустовит, Л.П. Вороніна, Л.Д. Руденко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 80 - 88.
6. Реймерс Н.Ф. Охрана природы и окружающей человека среды: Словарь-справочник / Н.Ф. Реймерс – М. : Просвещение, 1992. – 320 с.
7. Тарасенко Н.Ф. Природа, технология, культура: философско-мировоззренческий анализ / Н.Ф. Тарасенко – К. : Наук. думка, 1985. – 256 с.
8. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Социоприродное развитие в Универсальной истории / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул // Земля и Вселенная. – 2005. – № 1. – С. 52-64.
9. Хилько В.Г. Екологічна культура та об'єктивна зумовленість її зростання / В.Г. Хилько // Питання соціально – політичних наук. – 1991. – Вип. 82. – С. 67 - 73.
10. Экологическое образование школьников / [под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной]. – М. : Педагогика, 1983. - 160 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. S.V. (1988) *Etika i ekologicheskoe vospitanie* [Ethics and ecological education]. Leningrad: Leningr. org. o-va «Znanie» RSFSR. (in Russian)
2. Bukin A.P. (1991) *V družbe s lyudmi i prirodoj* [The friendship with the people and nature]. Moscow: Prosveshhenie. (in Russian)
3. Verbickij A.A. (1997) *Osnovy koncepcii razvitiya nepreryvnogo ekologicheskogo obrazovaniya* [Basis of the concept of continuing environmental education]. *Pedagogika*. Vol. 6. Pp. 31 - 36.
4. Zaxlebnyj A.N., Suravegina I.T. (1985) *Nauchno – texnicheskij progress i ekologicheskoe obrazovanie* [Scientific and technological progress and ecological education]. *Sovetskaya Pedagogika*. Vol. 12. Pp. 9 - 14.
5. Pustovyt N.A., Voronina L.P., Rudenko L.D. (1997) *Systema piznavalnykh zavdan ekolohichnoho zmistu* [The system of cognitive tasks with ecological content]. *Pedahohika i psykholohiia*. Vol. 2. Pp. 80 - 88.
6. ejmers N. F. (1992) *Oxrana prirody i okruzhayushhej cheloveka sredy: slovar-spravochnik* [Protection of nature and human environment: dictionary- guide]. Moscow: Prosveshhenie. (in Russian)
7. Tarasenko N.F. (1985) *Priroda, texnologiya, kultura: filosofsko-mirovozzrencheskij analiz* [Nature, technology, culture: philosophical and world outlook analysis]. Kiev: Naukova dumka. (in Russian)
8. Ursul A.D., Ursul T.A. (2005) *Socioprirodnoe razvitie v universalnoj istorii* [Social and natural development of Universal History]. *Zemlya i Vselennaya*. Vol 1. Pp. 52-64.
9. Khylyko V.H. (1991) *Ekolohichna kultura ta ob'iektyvna zumovenist yii zrostantia* [Ecological Culture and objective conditionality of its growth]. *Pytannia sotsialno – politychnykh nauk*. Vol. 82. Pp. 67 - 73.
10. *Ekologicheskoe obrazovanie shkolnikov* (1983) / [Ecological education of schoolchildren]. Moscow: Pedagogika.

П'ЯНКІВСЬКА Л.В.,
здобувач, Національний
університет оборони України
імені Івана Черняхівського,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СИСТЕМИ МВС УКРАЇНИ

“Психологічна профілактика” – це комплекс заходів, націлених на збереження, зміцнення чи відновлення психічного здоров'я людини. У статті розглядаються генезис поняття “психологічна профілактика” та особливості здійснення психопрофілактичної роботи в МВС України і спеціалізованих вищих навчальних закладах. Аналізуються основні напрями психопрофілактичної роботи з особовим складом.

Ключові слова: “психологічна профілактика”, “первинна, вторинна, третинна психологічна профілактика”.

“Психологическая профилактика” – это комплекс мероприятий, направленных на сохранение, укрепление или восстановление психического здоровья человека. В статье рассматриваются генезис понятия “психологическая профилактика” и особенности осуществления психопрофилактической работы в МВД Украины и специализированных высших учебных заведениях. Анализируются основные направления психопрофилактической работы с личным составом.

Ключевые слова: “психологическая профилактика”, “первичная, вторичная, третичная психологическая профилактика”.

“Psychological prevention” is a set of measures aimed to preserve, strengthen or restore psychological health of an individual. This article examines genesis of the “psychological prevention” term; peculiarities of psychologists' work in the Mol of Ukraine and specialized law enforcement higher educational establishments. The main types of

staff psychological support are analyzed. Detailed description of primary psychological prevention for special staff categories is provided.

Key words: "psychological prevention", "primary, secondary, tertiary psychological prevention".

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

Психологічна профілактика є одним із значимих аспектів психологічної роботи психолога, в тому числі і психолога спеціалізованого навчального закладу системи МВС України. Психопрофілактичний напрямок його діяльності на сьогодні є недостатньо висвітленим в науковій психологічній та педагогічній літературі.

Існує безліч підходів щодо тлумачення "психологічної профілактики". Її розглядають як галузь медичної психології; як частину загальної профілактики; як систему заходів, спрямованих на попередження та зниження нервово-психічних захворювань тощо. Актуальною проблемою "психологічна профілактика" постає саме у медицині, зокрема психогієні, психіатрії, але недостатньо уваги приділялося даній темі у психологічній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питанню психопрофілактики в науці як виду надання психологічної допомоги почали приділяти увагу в 70-80 роках ХХ ст., при цьому основний акцент ставився на психопрофілактиці діяльності дорослих людей. Виходячи із сучасних поглядів психологічної науки, проблема психологічної профілактики досліджувалась в роботах Г. Ушакова, В. Гуськова, І. Беляєва, Х. Беттхера, Л. Карамушки,

Х. Колера, А. Коха, Н. Канторовича, Б. Карвасарського, Л. Рохліна, В. Манова-Томова, В. Пахальян, Т. Харитоновой, Ю. Приходько, Є. Потапчук, І. Слюсар, І. Моцонелідзе, О. Хайруліна та ін.

В літературі зустрічається багато тлумачень поняття "психологічна профілактика". Зокрема, у енциклопедичному словнику медичних понять (1983) психопрофілактика тлумачиться як "... область психіатрії, яка займається розробкою мір, попередження виникнення психічних захворювань або перехід їх у хронічне протікання, а також питаннями соціальної і трудової адаптації психічно хворих" [19]. У медичному довіднику психопрофілактика визначається як "... область психіатрії, яка займається розробкою заходів по попередженню психічних захворювань та їх наслідків. Вона є частиною загальної профілактики..." [17].

Мета статті полягає у висвітленні поняття "психологічної профілактики" та особливостей здійснення психопрофілактичної роботи в спеціалізованих вищих навчальних закладах системи МВС України.

Виклад основного матеріалу дослідження. В процесі розробки поняття "психологічна профілактика" існували різні тлумачення авторів. Л. Рохлін вважав психологічну профілактику діяльністю, метою якої було попередження різних психічних захворювань, і відмежовував її від психогієні. Вчені Х. Беттхер, А. Кох, Х. Коллер під психопрофілактикою розуміли вужчу,

аніз психогігієна область, в зміст якої вкладали конкретний вплив психічного аспекту внутрішніх умов системи на збереження здоров'я людини. Дослідники Р. Пенушлієва, В. Манова-Томова виділяли її як окрему прикладну дисципліну. Н.В. Кантарович (1971) надавав психопрофілактиці вузькоспрямоване значення і вбачав її застосування у профілактиці наркоманії та алкоголізму. Н.Д. Лакостіна та Г. Ушаков розмежовували її на первинну, вторинну та третинну психопрофілактику. Б. Карвасарський розглядав її як комплекс специфічних медичних міроприємств, а І. Дубровіна – як спеціальний вид діяльності [18; 12]

Слід зазначити, що багато вчених по-різному підходять до трактування понять “психогігієна” та “психологічна профілактика”, а саме:

- по-перше, вважають їх тотожними [1; 10; 11; 14];
- по-друге, вважають їх такими, які подаються разом і мають спільне визначення [8, с.157; 13; 14];
- по-третє, такі, які зближують психогігієну та певинну психопрофілактику [8, с. 157];

по-четверте, такі, що подають з деякими відмінностями в цілях [2], де психогігієна спрямована на формування і підтримання психічного здоров'я, а психопрофілактика – на попередження виникнення конкретних психічних розладів. При цьому, слід акцентувати увагу на тому, що в психолого-педагогічній діяльності поняття психопрофілактики недостатньо обґрунтоване та чітко неокреслене.

М. Костицький зазначає: “Психопрофілактика є теорією і практикою на стику психології та психіатрії й полягає у розробці та впровадженні у практику заходів попередження психічних відхилень, захворювань, збереження і зміцнення психічного здоров'я

та психологічної гармонії особистості” [9, с. 22].

В.Е. Пахальян. вказує, на те, що психопрофілактика є системоутворюючим видом діяльності практичного психолога освіти, який “...спрямований на попередження можливого неблагополуччя в розвитку дитини, створення психологічних умов, максимально-благоприємних для цього розвитку, на збереження, укріплення і розвиток психологічного здоров'я дітей протягом усього дошкільного та шкільного дитинства”[5]

На думку Ю.О. Приходько “психологічна профілактика – це попередження дезадаптації персоналу організації дітей у навчальному закладі, просвітницька діяльність, створення сприятливого психологічного клімату в установі, здійснення заходів по попередженню і зняттю психологічного перевантаження дорослих і дітей тощо” [5, с. 22].

Отже, психопрофілактика тісно пов'язана з психогігієною, однак між ними існує суттєва відмінність: якщо психогігієна – це система наукових знань про шляхи і методи збереження психічного здоров'я, то психопрофілактика – це система заходів, через які реалізуються науково обґрунтовані способи запобігання порушення психіки.

Найважливішими принципами психопрофілактичної роботи є: комплексність, своєчасність, активність, неперервність та ефективність. Головним завданням психопрофілактики є рання діагностика та лікування початкових форм психічних захворювань.

Психопрофілактична робота системи Міністерства внутрішніх справ України (далі – МВС) та зокрема спеціалізованих навчальних закладів є одним із головних напрямків служби психологічного забезпечення та за-

ймає чітко визначене місце в системі заходів, спрямованих на забезпечення високої ефективності діяльності її співробітників. Крім того, психопрофілактичні заходи є частиною психологічного супроводу службової діяльності особового складу МВС України.

Поняття психопрофілактичної роботи в системі МВС України було чітко визначене в "Концепції психопрофілактичної роботи в органах внутрішніх справ", де під психопрофілактичною роботою в системі МВС України розуміють комплекс соціально-економічних, правових, організаційних, службових, психологічних, педагогічних та медичних заходів, спрямованих на збереження, зміцнення й відновлення соціально-психологічного благополуччя та здоров'я працівників, попередження виникнення соціально-психологічної та особистісної дезадаптації [4]¹.

У 2008 році для здійснення якісної психопрофілактичної роботи була затверджена і введена в дію: "Програма психопрофілактичної роботи з особовим складом органів внутрішніх справ на 2008-2012 роки", а з січня 2013 року діє "Програма психопрофілактичної роботи з особовим складом органів та підрозділів внутрішніх справ на 2013-2017 роки". В рамках реалізації цих заходів все більше уваги приділяється організації роботи, спрямованої на діагностику, вивчення, попередження та корекцію негативних психічних станів працівників, пов'язаних зі специфічними умовами службової діяльності.

Відповідно до класифікації ВООЗ (1990), будь-яку профілактику, як правило, поділяють на первинну, вто-

ринну і третинну.

Первинна психопрофілактика – система заходів, спрямована на вивчення психічних впливів на співробітника, властивостей його психіки та можливостей попередження психогенних і психосоматичних хвороб. Вона є провідною в системі МВС, тому що охоплює всіх об'єктів (кандидати на службу в ОВС, на навчання до спеціалізованих вищих навчальних закладах системи МВС України, співробітники та члени їх сімей, ветерани та пенсіонери тощо) і здійснюється всіма суб'єктами психопрофілактичної роботи (керівники всіх рівнів, фахівці підрозділів психологічного забезпечення) [15, с. 557]. У прикладному розумінні завдання первинної профілактики полягає в попередженні та недопущенні проявів нервово-психічних захворювань серед особового складу МВС України.

До основних напрямів психологічної профілактики в системі МВС та зокрема спеціалізованих вищих навчальних закладах можна віднести: якісний профвідбір; просвітницька робота, спрямована на свідоме ставлення до свого здоров'я та його збереження; підвищення стійкості до стресів, мотивації до діяльності і позитивне ставлення до неї; рання діагностика негативних психічних станів та їх корекція; навчання навичкам ефективної комунікації і стратегіям поведінки в конфліктних ситуаціях, оптимізація організації діяльності та взаємовідносин в колективі та ін.

Вторинна психопрофілактика – система заходів, які забезпечують раннє виявлення, і ефективне лікування, на початкових етапах формування патології.

Третинна психопрофілактика – комплекс реабілітаційних заходів, спрямованих на якомога більшу адап-

1 Дію цього наказу було відмінено наказом МВС України від 28 липня 2004 року № 842 «Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України»

тацію працівників з клінічними проявами психічної патології та запобігання виникненню необхідності реалізації до них механізму івалідації.

Провідною є первинна психопрофілактика, оскільки вона певним чином зорієнтована на збереження здоров'я і охоплює найбільший контингент, тобто всіх тих, хто перебуває під спостереженням, і здійснюється насамперед керівництвом підрозділів, що наділене відповідною владою і можливостями найповнішого впливу на особистість.

Разом з цим слід зазначити, що відповідно до "Положення про психолого-педагогічне супроводження навчально-виховного процесу у навчальних закладах МВС України" до завдань психолого-педагогічного супроводження відноситься психологічне супроводження роботи з перемінним складом (курсантами) спеціалізованого навчального закладу, яке включає в себе і обов'язкове здійснення психопрофілактичної роботи [6, с. 8]. Мета якої полягає у формуванні і розвитку професійно важливих особистісних якостей курсантів, психологічної готовності їх до майбутньої професії, сприяння професійній самоідентифікації та соціально-психологічній адаптованості до життя в сучасному суспільстві та самореалізації в умовах соціуму.

Відповідно до методичних рекомендацій "Про психологічне супроводження освітнього процесу у вищих навчальних закладах МВС України" [3, с. 2] акцентовано увагу та тому, що психологічна профілактика (підтримка) – це попередження виникнення явищ дезадаптації осіб перемінного складу, розробка конкретних рекомендацій педагогічним працівникам, батькам з надання допомоги в питаннях виховання, навчан-

ня і розвитку: надання психологічної підтримки розвитку особистості з метою збереження її індивідуальності; попередження можливих девіацій поведінки; надання психологічної допомоги і підтримки особам перемінного складу, які знаходяться в стані актуального стресу, конфлікту, сильного емоційного переживання; сприяння творчому розвитку обдарованих курсантів, слухачів тощо.

Під час психологічного супроводження у спеціалізованих вищих навчальних закладах системи МВС України, визначаються курсанти, працівники, які потребують першочергової психологічної допомоги у зв'язку з особливостями впливу на них стресогенних факторів службової і позаслужбової діяльності та навчально-виховного процесу. З ними, психологом постійно проводяться: просвітницька робота, спрямована на свідоме дбайливе ставлення до свого здоров'я; групові тренінгові заняття, індивідуальна консультативна робота тощо. Ці працівники, курсанти умовно розподіляються за напрямками психопрофілактичної роботи:

1. Службовий – робота з особами, які проходять службу в умовах підвищеного ризику, психоемоційного навантаження та постійного впливу стресогенних факторів службової діяльності.
2. Службово-дисциплінарний – робота з особами, які систематично порушують службову дисципліну, мають низькі показники в службовій, навчальній діяльності, професійній підготовці тощо.
3. Сімейно-побутовий – робота з особами, які мають конфліктні стосунки в сім'ї, розривали шлюб, мають на утриманні важко хворих членів родини, пережили смерть близьких людей.

4. Соціально-психологічний – робота з особами, які мають труднощі в адаптації до умов службової, навчальної діяльності, конфліктні стосунки з керівництвом та колегами по службі, виявляють відхилення в поведінці, зловживають алкоголем, схильні до азартних ігор, виявляють наміри покінчити життя самогубством, мають в минулому суїцидальні спроби або відомі випадки суїцидальної поведінки серед їхніх близьких родичів тощо.
5. Психологічний, психосоматичний – робота з особами, в яких за підсумками психологічної діагностики отримано негативні результати та виявлено несприятливий психоемоційний стан, акцентуації характеру або схильність до невротичних та депресивних реакцій, які висловлюють скарги на самопочуття, тривалий час перебувають на лікарняному та виявляють підвищену хворобливість, або особи, які зловживають алкоголем, помічені у вживанні наркотичних, токсичних речовин чи психотропних препаратів [6].

Результати практичної роботи підтверджують, що забезпечити високу ефективність психопрофілактики можна лише в разі створення системи, що передбачає: чітке визначення мети і задач роботи; нормативно-правову основу; розмежування обов'язків; розробку надійної системи контролю; наявність організаційно-методичного

центру, що забезпечує двосторонній зв'язок з виконавцями.

Висновок. Психологічна профілактика здійснюється фахівцями різних галузей: медичними працівниками, психологами, педагогами, вихователями, соціальними працівниками тощо. Вона набула міждисциплінарного значення та потребує концептуального підходу до збереження та підтримання належного психічного здоров'я людини та суспільства в цілому.

В психологічній науці немає чітко визначеного терміну “психологічна профілактика”. Поняття “психологічна профілактика” є вужче, аніж поняття “психогігієна” та являє собою систему заходів, через які реалізуються науково обґрунтовані способи запобігання порушення психіки. Її поділяють на первинну, вторинну та третинну.

Психопрофілактика в системі МВС України має достатньо розроблену нормативно-правову основу, але разом з цим потребує здійснення якісного професійного відбору, проведення ранньої та додаткової діагностики серед особового складу і недопущення прояву у них негативних психічних станів; покращення взаємозв'язку між керівною ланкою і рядовими працівниками, курсантами, з метою профілактики надзвичайних подій тощо. Отже, психологічна профілактика в МВС України повинна бути спрямована на допомогу в організації психогігієни професійної діяльності працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. В. Мецераков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Куликов Л. В. // Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
3. Методичні рекомендації ДРП МВС України від 26.09.2007 № 6/2/1-5224 “Про

- порядок психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах МВС України”.
4. Наказ МВС України від 24.11.2003 № 1460 “Про організацію служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів і підрозділів внутрішніх справ України та навчально-виховного процесу у відомчих навчальних закладах”. – К., 2003. – 135 с.
5. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С.38-44.
6. Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України // Офіційний вісник України. – 2004. – №44.: Наказ МВС України від 28 липня 2004р. №842 – Ст.2922.
7. Психогігієна професійної діяльності працівників ОВС : навчально-методичний посібник / [І. М. Слюсар, В.О. Криволапчук, І. О. Моцонелідзе та ін.]; під ред. В. О. Криволапчука. – К. : ДНДІ МВС України, 2010. – 284 с.
8. Потапчук Є.М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: Монографія. – Хмельницький, 2004. – 322 с.
9. Психопрофілактична робота з персоналом: науково-методичні та організаційно-практичні питання: Матеріали науково-практ. конф. (м.Київ,28 лютого 2007 р.) Ред. Кол. Є.М. Моїсєєв, В.Я. Горбачевський, О. М. Джужа та ін. – К.: Київський національний ун-т внутр. справ, 2007. – 272 с.
10. Психологический словарь / Авдеева Н. Н., Анцыферова Л. И., Арсеньев А. С. и др.; Редкол.: В. В. Давыдов и др. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 438 с.
11. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 447 с.
12. Психотерапевтическая энциклопедия. Под ред. Б.П. Карвасарского 2-е издание. – СПб.: Издательство Питер, 2000.
13. Психология. Словарь / Под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
14. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
15. Слюсар И.М. Разработка общих основ психогигиены профессиональной деятельности сотрудников ОВД в контексте психопрофилактической работы в ОВД Украины / Социально-психологическое обеспечение правоохранительной деятельности: теоретические и прикладные аспекты: материалы II научно-практической. конф. (Харьков, 19 февр. 2010 г.) / МВД Украины, Харьк. нац. ун-т внутр. дел, Учебно-науч. ин-т психологии, менеджмента, социальных и информационных технологий, Каф. прикладной психологии. – Х.: ХНУВД, 2010. – 332 с.
16. Хайрулін О.М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців:[монографія] / Олег Михайлович Хайрулін ; за наук. ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – 220с.
17. Режим доступу: Medical-Eng.ru 2007-2014.
18. Режим доступу: <https://lib.nspu.ru/umk/0d9e471ae1b38c54/t4/ch3.html>.
19. Режим доступу: <http://www.medicalipedia.com/1/207/215607.html>

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bolshoy psilogicheskii slovar / Sost. i obsch. red. V. Mescheryakov, V. Zinchenko. – Spb.: Praym-EVROZNAK, 2003. – 672 s.
2. Kulikov L. V. // Psihogigiena lichnosti: Voprosyi psilogicheskoy ustoychivosti i psihoprofilaktiki : Uchebnoe posobie. – SPb.: Piter, 2004. – 464 s.
3. Metodichni rekomendatsiyi DRP MVS UkraYini vld 26.09.2007 # 6/2/1-5224 “Pro poryadok psilogichnogo zabezpechennya navchalno-vihovnogo protsesu u vischih navchalnih zakladah MVS UkraYini”.
4. Nakaz MVS UkraYini vld 24.11.2003 # 1460 “Pro organIzatsiyu sluzhbi psilogichnogo zabezpechennya operativno-sluzhbovoYi dlyalnostI organIv I pIdrozdIliv vnutrIshnlh sprav UkraYini ta navchalno-vihovnogo protsesu u vldomchih navchalnih zakladah”. – K., 2003. – 135 s.
5. Pahalyan V.E. Psihoprofilaktika v obrazovanii // Voprosyi psilogiii. – 2002. – # 1. – S.38-44.
6. Pro podalshiy rozvitok sluzhbi psilogichnogo zabezpechennya operativno-sluzhbovoYi dlyalnostI organIv vnutrIshnlh sprav UkraYini // OfitsIyniy vIsnik UkraYini. – 2004. – #44.: Nakaz MVS UkraYini vld 28 lipnya 2004r. #842 – St.2922.
7. PsihogIglEna profeslynoYi dlyalnostI pratsIvnikIv OVS : navchalno-metodichniy posIbnik / [I. M. Slyusar, V.O. Krivolapchuk, I. O. MotsonelIdze ta In.] ; pId red. V. O. Krivolapchuka. – K. : DNDI MVS UkraYini, 2010. – 284 s.
8. Potapchuk E.M. TeorIya ta praktika zberezheniya psihIchnogo zdorov'ya vlyskovosluzhbovtIv: MonografIya. – Hmel'nitskiy, 2004. – 322 s.
9. Psihoproflaktichna robota z personalom: naukovno-metodichni ta organIzatslyno-praktichni pitannya: MaterIali naukovno-prakt. konf. (m.KiYiv, 28 lyutogo 2007 r.) Red. Kol. E.M. MolseEv, V.Ya. Gorbachevskiy, O. M. DzhuZha ta In. – K.: KiYivskiy natsIonalniy un-t vnutr. sprav, 2007. – 272 s.
10. Psilogicheskii slovar / Avdeeva N. N., Antsyiferova L. I., Arsenev A. S. i dr.; Redkol.: V. V. Davyidov i dr. – [2-e izd., pererab. i dop.]. – M.: Pedagogika – Press, 1999. – 438 s.
11. Psilogicheskii slovar / Pod red. V. V. Davyidova, A. V. Zaporozhtsa, B. F. Lomova i dr. Nauch.-issled. In-t obschey i pedagogicheskoy psilogiii Akad. ped. nauk SSSR. – M.: Pedagogika, 1983. – 447 s.
12. Psihoterapevticheskaya entsiklopediya. Pod red. B.P. Karvasarskogo 2-e izdanie. – SPb.: Izdatelstvo Piter, 2000.
13. Psilogiya. Slovar / Pod obschey red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. – 2-e izd., ispr i dop. – M.: Politizdat, 1990. – 494 s.
14. Slovar prakticheskogo psihologa / Sost. S. Yu. Golovin. – Minsk: Harverst, 1998. – 800 s.
15. Slyusar I.M. Razrabotka obschih osnov psihogigienyi professionalnoy deyatel'nosti sotrudnikov OVD v kontekste psihoprofilakticheskoy raboty v OVD Ukrainyi / Sotsialno-psilogicheskoe obespechenie pravoohranitel'noy deyatel'nosti: teoreticheskie i prikladnyie aspektyi: materialyi II nauchno-prakticheskoy. konf. (Harkov, 19 fevr. 2010 g.) / MVD Ukrainyi, Hark. nats. un-t vnutr. del, Uchebno-nauch. in-t psilogiii, menedzhmenta, sotsialnyih i informatsionnyih tehnologiy, Kaf. prikladnoy psilogiii. – H.: HNUVD, 2010. – 332 s.
16. HayrulIn O.M. PsilogIglya profeslynogo vIgorannya vlyskovosluzhbovtIv:[mon

- ograflya] / Oleg Mihaylovich HayrulIn ; za nauk. red. A.V. Furmana. – Ternopil: TNEU, 2015. – 220s.
17. Rezhim dostupu: Medical-Eng.ru 2007-2014.
 18. Rezhim dostupu: <https://lib.nspu.ru/umk/0d9e471ae1b38c54/t4/ch3.html>.
 19. Rezhim dostupu: <http://www.medicalipedia.com/1/207/215607.html>

ТУРЧИНА Т.В.,
асистент, кафедра
іноземних мов,
Українська Академія
Банківської Справи,
м. Суми, Україна

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В ПАРАДИГМІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Стаття стосується проблем комунікативного підходу у вивченні іноземної мови. Оволодіння іноземними мовами нерозривно пов'язано з національною культурою та розвитком міжкультурної компетенції. Одним з найбільш істотних змін у вивченні мови і навчання протягом останніх двох десятиліть стало визнання міжкультурної компетенції в якості ключового компонента. Ця зміна в значній мірі трансформувала характер досвіду викладання і навчання мовам.

Ключові слова: вища освіта, міжкультурна компетенція, культура, іноземна мова

Статья касается проблем коммуникативного подхода при изучении иностранного языка. Владение иностранными языками неразрывно связано с национальной культурой и развитием межкультурной компетенции. Одной из наиболее существенных перемен в изучении языка на протяжении последних двух десятилетий стало признание межкультурной компетенции в качестве ключевого компонента. Эти изменения трансформировали характер опыта преподавания и обучения языкам.

Ключевые слова: высшее образование, межкультурная компетенция, культура, иностранный язык

The article touches upon the problem of communicative approach. Foreign language learning deals with national culture and intercultural competence development. One of the most significant changes in language learning and teaching for the past two decades has been the recognition of intercultural competence as a key component. This change

© ТУРЧИНА Т.В., 2016

greatly transformed the nature of teaching experience and learning of languages. The ways of optimizing the efficiency of the determinants of culture intercultural communication, based on socio economic, socio political, socio cultural, socio institutional, socio legal transformations which have to optimize communicative space. As a result, it was concluded that the intercultural communication as a factor in favor of a global information and communication space. All communication is cultural -- it draws on ways we have learned to speak and give nonverbal messages. We do not always communicate the same way from day to day, since factors like context, individual personality, and mood interact with the variety of cultural influences we have internalized that influence our choices. Communication is interactive, so an important influence on its effectiveness is our relationship with others.

Key words: higher education, intercultural competence, culture, foreign language, communication

Постановка проблеми. Праця і життя в міжкультурному середовищі стає все більш поширеним явищем. Різні підходи до таких областей як менеджмент, комунікація, час, зустрічі, вирішення конфліктів та обмін інформацією пов'язані з культурою. Коли ми дійсно можемо прийняти культурні відмінності ми більше не засуджуємо різні моделі поведінки як кращі або гірші, ніж наші власні, але розуміємо, що відмінності є притаманними особливостями нашого складного світу. Як зазначає переважна більшість сучасних дослідників, процес виховання і освіти сьогодні повинен бути орієнтований на особливості розвитку людства - розширення взаємозв'язків різних країн, народів і їх культур. Цей процес охопив різні сфери суспільного життя, що виразилося в бурхливому зростанні культурних обмінів і прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами, громадськими рухами та окремими особистостями. Розширення взаємодії

культур робить вельми актуальним питання культурної самобутності народів і їх культурних відмінностей.

В таких умовах особливої актуальності для вищої школи набуває проблема формування міжкультурної компетенції майбутніх фахівців в процесі освоєння ними дисциплін гуманітарного циклу. Таке освоєння може виступати засобом адаптації до майбутніх умов соціальної та професійної діяльності. Інакше кажучи, виховання міжкультурної компетенції є однією з цілей сучасної вищої освіти. Саме система освіти повинна взяти на себе не легку задачу - позбавлення людей від застарілих поглядів і заміни їх на нові, які відповідають реаліям того єдиного світу, в якому ми живемо. На це ж повинна бути націлена політика сучасних держав, які все більше стають поліетнічними, а значить, проблеми формування міжкультурної компетентності виходять в їх житті на перший план.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність і структуру міжкультурної компетенції висвітлено

у дослідженнях Т. Астафурової, Є. Верещагіна, Р. Гришкової, С. Тер-Мінасової, Л. Щерби, М. Богатирьової. Дослідження, що стосуються комунікативних ускладнень між представниками різних культур, проводилися такими західно-європейськими та американськими дослідниками як С. Кім, Г. Маркус, Г. Хофстеде, Г. Тріандіс. Е. Холл. Сучасна лінгвістика активно розробляє напрямок, в якому мова розглядається як культурний код нації, а не просто знаряддя комунікації. Фундаментальні основи такого підходу були закладені в працях В. Гумбольдта, А.А. Потебні, Є.М. Верещагіна, В.Г. Костомарова та інших вчених. В. Гумбольдт довів, що кращим виразом духовності народу є його мова. У його роботах знайшла обґрунтування думка про те, що мова народу знаходиться в тісному зв'язку з народним життям, з переважаючими заняттями і схильностями народу, відображає специфіку його мислення, мова є результатом всенародної творчості. Володіння даром слова, вивчення граматики як логіки народу, засвоєння мови є духовне прилучення до певних культурних цінностей.

Метою даної статті є аналіз теоретичних основ міжкультурної комунікації, що утворюються за допомогою іноземної мови.

Завдання: проаналізувати комунікаційні процеси, виявити специфіку ціннісних орієнтацій особистості у комунікативній практиці глобального комунікативного суспільства.

Протягом багатьох років з'являється багато ідей і перспектив, що стосуються викладання іноземної мови і ролі культури в процесі її навчання. Зрозуміло, що кожен метод в навчанні мови є продуктом свого часу, і це також є відображенням вимог суспільства, що накладаються на

викладання мови в той час. Лонг-фу (2001) стверджує, що деякі з факторів відповідальних за ці зміни включають в себе: постійний розвиток суспільства, яке створює нові ролі для мови в суспільстві, розвиток соціальних наук і нових завдань навчання мови. Стерн (1983) вважає викладання мови мистецтвом яке протягом століть переслідувало три основні мети: соціальна (мова як форма спілкування), художньо-літературна (мова як носій для художньої творчості і визнання), а також філософською (лінгвістичний аналіз).

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвиток державно-громадської моделі управління. Інтеграція української освіти повинна відбуватися в контексті відповіді на вимоги зовнішніх змін, до яких відноситься глобалізація, інформаційна революція. Але дуже важливими в українському суспільстві є внутрішні зміни, такі як становлення державності, відродження культури, збереження гуманістичних принципів виховання, формування нової моралі. На це неодноразово звертали увагу українські вчені і педагоги, зокрема, В. П. Андрущенко, М. З. Згуровський, В. Г. Кремень, М. Ф. Степко, Л. Л. Товажнянський. У працях цих педагогів розглядаються не тільки сучасні проблемні області розвитку української освіти, але й прогнозуються перспективи їхнього найкращого розв'язання.

Іноземна мова спільно з іншими дисциплінами, що містяться в навчальних планах, надає дієвий вплив на кваліфікацію випускників, поглиблюючи їх професійну орієнтованість; стимулює стійкість і дієвість особистісних якостей майбутнього фахівця.

У процесі освіти людина залучається до системи культурних цінностей (через пізнання історичної спадщини мистецтво, архітектуру). Як відомо, мова є способом пізнання навколишнього світу і засобом комунікації. Одночасно вона виступає як хоронитель і виразник духовної культури, що передається як від покоління до покоління, так і в умовах освітньо-виховних установ. Не випадково рівень культури епохи (і окремої людини, зокрема) визначається ставленням до мови як структуротворчого компоненту цілісної культури. Тому місія освіти полягає в тому, щоб сформуванню у молодого покоління відповідальне ставлення до рідної й іноземної мови, до збереження і збагачення історичних, наукових і культурних цінностей [1].

Наша мета як викладачів англійської мови полягає в тому, щоб наші студенти були як лінгвістично так і комунікативно компетентні.

Одним з найбільш істотних змін у вивченні мови і навчання протягом останніх двох десятиліть стало визнання міжкультурної компетенції в якості ключового компонента. Ця зміна в значній мірі трансформувала характер досвіду викладання і навчання мовам. Як констатував Байрам (1997) успіх взаємодії передбачає не тільки ефективний обмін інформацією, як це було метою викладання комунікативної мови, а й «здатність зайняти перспективу у своїй власній культурі. Лінгвістичної компетенції недостатньо для тих, хто вивчає мову, щоб бути компетентним у цій мові (Краснер,

1999). Учні повинні знати, які форми прийнятні в культурному відношенні, щоб звернутися до людей, висловити подяку, робити запити і погоджуватись чи не погоджуватись з кимось.

Іноземна мова як навчальний предмет у вищому навчальному закладі сприяє не тільки розвитку комунікативної культури особистості, але й виховує гуманне відношення й повагу до рідної та інших культур, прищеплює готовність до безконфліктного діалогу, толерантність, повагу й терпимість у міжкультурній взаємодії, тобто моральні якості гуманної людини [2]. Прийнято вважати, що мова є частиною культури і що вона грає дуже важливу роль в ній. Проте, пріоритет, що надається місцю культури як важливого компонента в викладанні мови не був однаковим у різних підходах і методах викладання іноземної мови. Ми розглядаємо роль культури у викладанні мови та важливість інтеграції культури в викладання мови в традиційних, інноваційних та сучасних підходах до навчання мови. Вона починається з давніх часів і віку популярності методу граматичного перекладу, коли роль культури лише побічно визнавалася і культура обмежувалася літературою і образотворчим мистецтвом і закінчується нинішньою ситуацією, коли є нагальна потреба в міжкультурних зустрічах в епоху глобалізації, що призвело до поняття міжкультурної компетенції.

На даний час пріоритет віддається комунікативності, інтерактивності, автентичності спілкування, вивченню мови в культурному контексті, автономності і гуманізації навчання. Дані принципи роблять можливим розвиток міжкультурної компетенції як компонента комунікативної здатності. Кінцевою метою навчання іноземним мовам є навчання вільному орієнту-

ванню в іншомовному середовищі і умінню адекватно реагувати в різних ситуаціях, тобто спілкуванню. Сьогодні нові методики з використанням Інтернет - ресурсів протиставляються традиційному вивченню іноземних мов. Щоб навчити спілкуванню іноземною мовою, потрібно створити реальні, справжні життєві ситуації (тобто те, що називається принципом автентичності спілкування), які стимулюватимуть вивчення матеріалу і вироблятимуть адекватну поведінку. Цю помилку намагаються виправити нові технології, зокрема Інтернет [3].

Соціокультурний компонент у змісті навчання іноземної мови є основою формування міжкультурної компетенції та відіграє суттєву роль у розвитку особистості тих, хто навчається. З метою посилення вказаного компонента провідні педагоги рекомендують використання на заняттях з іноземної мови матеріалів та дидактичних підходів, що здатні «відкрити студентам культуру світу, а саме використання вебквестів, за допомогою яких здійснюється пошукова діяльність в ресурсах Інтернету; електронні щоденники, користування якими робить можливим спілкування і співпрацю в режимі онлайн; аудіо або відеозаписи лексичного та граматичного матеріалу, які студент може завантажити на свій комп'ютер для самостійного опрацювання; проведення з представниками різних культур конференцій, тренінгів, фестивалів, зустрічей, літніх таборів, під час яких студенти мають можливість пізнати не тільки один одного краще, а й розвинути навички міжкультурного спілкування [5].

Існують такі основні цілі розвитку життєвих компетентностей студентів як: створення умов, які сприяють самореалізації та особистісному зростанню студентів; надання науково-

дослідного характеру навчальному процесу; формування у студентів життєво необхідних вмінь; виробляти навички прогнозування діяльності, передбачення подій та їх наслідків; формування наукового світогляду студентів, уміння критично мислити, здобувати й аналізувати інформацію з метою забезпечення ефективної взаємодії з високотехнологічним суспільством; сприяння формуванню у студентів мотивованого, усвідомленого прагнення до оволодіння знаннями й навичками, необхідними для особистісної участі в розв'язанні існуючих проблем у сучасному світі.

Нова ситуація, що складається в області вивчення дисциплін мовного циклу, передбачає відмову від сформованих стереотипів і пошук нових методичних рішень. Одним із стійких стереотипів є єдині жорсткі вимоги до змісту навчальних дисциплін на загальнодержавному рівні. Однак передовий педагогічний досвід свідчить про те, що наявність таких вимог є негативним фактором вивчення іноземної мови. Рішення проблеми бачиться в варіативності змісту, спрямованого на формування культури ділового мовлення з урахуванням регіональних, національних, професійних та інших особливостей. Це в свою чергу забезпечує варіативний підхід до вибору методів, що сприяють ефективній організації навчального процесу з формування культури ділового мовлення студентів і на її основі міжкультурної компетентності.

У контексті глобалізаційних тенденцій і сучасних викликів українська освіта повинна професійніше готувати людину до життя в інформаційному суспільстві, суспільстві знань та інновацій. Вхідження світу у науково-інформаційний тип прогресу зумовлює необхідність формування

людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційної діяльності.

Висновки. Міжкультурна компетенція включає не тільки певний обсяг знань про іншу культуру, готовність і здібність вибирати адекватний спосіб спілкування з представником іносоціума, але і певну внутрішню позицію щодо відношення до культурних відмінностей, які мають бути оцінені позитивно і забезпечують можливість учасникові міжкультурного спілкування бути відкритою системою в діалозі культур. Отже потрібно передбачити як засвоєння студентами знань про іншомовну культуру, так і залучення до нової культури через світобачення комуніканта, рефлексією власних цінностей, шанобливе і позитивне відношення до цих відмінностей, культури та звичаїв, оскільки тільки позитивне відношення до цих відмінностей може

говорити про оволодіння необхідною готовністю до участі в міжкультурному спілкуванні, тобто певний рівень міжкультурної компетенції.

Потреба в наших студентів розвивати міжкультурне спілкування відбувається від тісного взаємозв'язку між культурою і мовою. Відповідно, зв'язок між мовою і культурою, до якої вона відноситься не можна нехтувати, якщо ми хочемо, щоб наші студенти розуміли мову повністю і використовувати її кваліфіковано. Володіння міжкультурною компетенцією сприяє більш ефективній професійній діяльності, розвитку у фахівців креативного мислення, збагачує, розширює професійний світогляд.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми полягають в розробці умов формування міжкультурної компетенції студентів вищих навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В. Г. Кременя / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаши, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – С. 384.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие/ С.Г. Тер-Минасова – М: Слово/Slovo. - 2000 – С.145.
3. Тихонович Е.В. Межкультурная компетенция в парадигме интернационализации и глобализации образования/ Е.В. Тихонович//Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2013. - №6 (149), вып. 17. – С. 226-231.
4. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики/П.Н. Донец. – Харьков: Штрих, 2001. – С. 386.
5. Гринкевич Т. *Personality in multicultural society*//Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. - № 2. – С. 102.
6. Махінюв В.М. Іншомовна комунікативна компетенція в контексті сучасних соціокультурних проблем фахової підготовки майбутніх вчителів /В.М. Махінюв// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2011. – Вип. 17. – С.13-23.

7. Аксьонова В.І *Формування комунікативної культури особистості в умовах глобалізації та інформаційного суспільства*/ В.І. Аксьонова//Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: Філологічні науки. – К.:КУТЕП, 2011. – Випуск 10. – С. 239.
8. Фролова О.А. *Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях*: дис. Канд. Пед. Наук: 13.00.01. – М., 2003. – С. 297
9. Byram M, Zarate G. *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence / Sociocultural competence in language learning teaching*. – Strasbourg: Council of Europe, 1997. – P. 43.
10. Burgon J.R. *Mindfulness and Interpersonal Communication*. – Journal of Social Issues, 2000.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В. Г. Кременя / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаши, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – С. 384.
2. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие*/ С.Г. Тер-Минасова – М: Слово/Slovo. - 2000 – С.145.
3. Тихонович Е.В. *Межкультурная компетенция в парадигме интернационализации и глобализации образования*/ Е.В. Тихонович//Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2013. - №6 (149), вып. 17. – С. 226-231.
4. Донец П.Н. *Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики*/П.Н. Донец. – Харьков: Штрих, 2001. – С. 386.
5. Гринкевич Т. *Personality in multicultural society*//Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. - № 2. – С. 102.
6. Махінов В.М. *Іншомовна комунікативна компетенція в контексті сучасних соціокультурних проблем фахової підготовки майбутніх вчителів* /В.М. Махінов// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2011. – Вип. 17. – С.13-23.
7. Аксьонова В.І *Формування комунікативної культури особистості в умовах глобалізації та інформаційного суспільства*/ В.І. Аксьонова//Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: Філологічні науки. – К.:КУТЕП, 2011. – Випуск 10. – С. 239.
8. Фролова О.А. *Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях*: дис. Канд. Пед. Наук: 13.00.01. – М., 2003. – С. 297
9. Byram M, Zarate G. *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence / Sociocultural competence in language learning teaching*. – Strasbourg: Council of Europe, 1997. – P. 43.
10. Burgon J.R. *Mindfulness and Interpersonal Communication*. – Journal of Social Issues, 2000.

ЯКУНІНА А.О.,
кандидат історичних наук,
доцент, кафедра філософії та
історії України,
Дніпродзержинський державний
технічний університет,
м. Дніпродзержинськ, Україна

КОНСТИТУЦІЙНО-ПРАВОВИЙ СТАТУС НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УКРАЇНІ (ОСВІТНІЙ ТА ПРАВОВИЙ КОНТЕКСТИ)

Стаття присвячена аналізу основних проблем Закону України «Про національні меншини», зокрема його відповідності міжнародно-правовим зобов'язанням України з цього питання. Особлива увага приділяється зауваженням до змісту спеціального законодавства в сфері національних меншин, його неузгодженості. Робиться висновок, що з часу прийняття Закону України «Про національні меншини» в 1992 Україна стала учасником ряду міжнародних договорів, що стосуються прав і захисту національних меншин, зокрема Рамкової конвенції про захист національних меншин (1995). Міжнародні зобов'язання України та потреби сучасного суспільства вимагають конкретизації заходів на рівні держави за національними групами.

Ключові слова: права людини, національні меншини, міжнаціональні відносини.

Статья посвящена анализу основных проблем Закона Украины «О национальных меньшинствах», в частности его соответствия международно-правовым обязательствам Украины по этому вопросу. Особое внимание уделяется замечаниям к содержанию специального законодательства в сфере национальных меньшинств, его несогласованности. Делая вывод, что со времени принятия Закона Украины «О национальных меньшинствах» в 1992 Украина стала участником ряда международных договоров, касающихся прав и защиты национальных меньшинств, в частности Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств (1995). Международные обязательства Украины и нужды современного общества требуют конкретизации

© ЯКУНІНА А.О., 2016

мероприятий на уровне государства по национальным группам. Указанное подтверждает потребность в новой редакции Закона Украины «О национальных меньшинствах в Украине».

Ключевые слова: права человека, национальные меньшинства, межнациональные отношения.

The paper is devoted the main problems of the law of Ukraine «On National Minorities», including its compliance with international legal obligations of Ukraine on this issue. Particular attention is paid to the contents of the special observation legislation on national minorities , its inconsistency. In this article author made conclusions that since the adoption of the Law of Ukraine «On National Minorities» in 1992 Ukraine became a party to several international treaties concerning the rights and protection of minorities , in particular the Framework Convention for the Protection of National Minorities (1995). Ukraine's international commitments and the needs of modern society require specification of measures at the national level for national groups. Said needs a new version of the Law of Ukraine «On National Minorities in Ukraine»

Key words: human rights, national minorities, inter-ethnic relations.

Окрему групу прав людини становлять права національних меншин. Досить поширеним є твердження про первинність і вищість прав людини, проте їх не можна протиставляти правам національних меншин. Дотримання прав людини як індивіда може бути досягнуто лише за умови одночасного забезпечення тих його прав і свобод, що пов'язані з його національно-етнічною належністю, адже переважна більшість людей усвідомлює свою належність до певної нації чи національно-етнічної групи, ототожнює себе з певною культурою, визнає своїми певні морально-етичні норми, звичаї та традиції, що впливає і на їх світосприймання, і на формування світогляду, і на поведінку, а значить, і на ставлення до прав інших людей, до правових норм і правової системи в цілому. До того ж не можна забезпечити права окремої людини, якщо національна меншина

чи національна група, до якої вона належить, зазнає дискримінації, приниження, утисків і поневірянь, перебуває в пригнобленому стані.

Саме тому на сучасному етапі розвитку людства особливого значення набуває забезпечення прав національних меншин як обов'язкова передумова досягнення міжнаціональної злагоди та стабільного демократичного розвитку. Необхідність захисту прав національних меншин стала однією з головних причин виникнення перших міжнародно-правових норм, пов'язаних із правами і свободами людини. Але до визнання самого факту існування окремих, особливих прав національних меншин, а також прав людини, пов'язаних з її національно-культурним розвитком, людство йшло занадто довго. Окремі права національних меншин знайшли своє визнання і відображення в Декларації про права осіб, що належать до наці-

ональних або етнічних, релігійних та мовних меншин, 1992 року та в інших міжнародних правових документах.

У Віденській декларації від 9 жовтня 1993 р. держави-члени Ради Європи визнали, що «головним для демократичної стабільності і безпеки нашого континенту є захист національних меншин». Першого лютого 1995 р. держави-члени Ради Європи підписали Рамкову конвенцію про захист національних меншин, у якій, по-перше, визначено перелік основних прав національних меншин, а по-друге, на держави покладаються зобов'язання щодо створення належних умов для збереження самобутності національних меншин і забезпечення їх особливих прав. На захист мов національних меншин спрямована Європейська хартія регіональних мов та мов меншин, ратифікована Верховною Радою України 15 травня 2003 року.

Міжнародне співтовариство визнає за національними меншинами право на існування, на батьківщину, визначати свою національну належність (належати чи не належати до національної меншини), на самовизначення, на захист від дискримінації, на мир і безпеку, на економічний, соціальний та культурний розвиток, вільно розпоряджатися природними ресурсами тощо.

Правовий статус національної меншини — це сукупність юридичних чинників, які сприяють збереженню національно-етнічної самобутності національної меншини, обумовлюють її існування, безпосередньо і суттєво впливають на подальший розвиток національної меншини як усталеної соціальної спільноти, що склалася історично. Це певний набір факторів, що обумовлюють місце, роль і правове положення національної меншини в суспільстві, у взаємовідносинах з

іншими соціальними спільнотами, й передусім з більшістю населення, іншими національними меншинами та етнічними групами, а також із державними органами та органами місцевого самоврядування.

До правового статусу національних меншин входять такі основні елементи:

- а) принципи правового статусу національних меншин;
- б) основні права національних меншин;
- в) основні обов'язки національних меншин;
- г) гарантії реалізації прав національних меншин.

Принципи правового статусу національних меншин — це провідні, основоположні, засадничі, фундаментальні ідеї та вимоги, згідно з якими і в межах яких здійснюються визнання і формально-юридичне визначення в міжнародно-правових документах та нормативно-правових актах національного (внутрішнього) законодавства окремих держав основних прав і обов'язків національних меншин та гарантій їх реалізації.

Механізм реалізації прав національних меншин є дуже складним і залежить від цілого комплексу різноманітних чинників. Одні з цих прав можуть бути реалізовані лише індивідуально (право вільно обирати та відновлювати національність), інші лише в складі національної меншини (право на створення національно-культурних товариств тощо). Існують і такі права, які можуть бути реалізовані як індивідуально, так і колективно. Громадяни, які належать до національних меншин, можуть вільно обирати форми здійснення прав, що надаються їм чинним законодавством, і реалізувати їх або особисто, або ж через відповідні державні органи та громадські організації національно-культур-

ного спрямування.

До головних елементів механізму реалізації прав національних меншин належать:

1. система законодавчих актів, які закріплюють правовий статус національних меншин;
2. система міжнародно-правових актів щодо статусу національних меншин, підписаних і ратифікованих Україною;
3. правові акти державних органів виконавчої влади, спрямовані на забезпечення національної самобутності та задоволення національно-культурних потреб представників різних національних меншин;
4. система державних органів та установ, які безпосередньо займаються проблемами розвитку національних меншин, здійснюють контроль за дотриманням чинного законодавства у сфері міжнаціональних відносин та національно-культурного розвитку;
5. система громадських організацій і рухів, покликаних сприяти задоволенню національно-культурних потреб національних меншин;
6. цільові програми національно-культурного відродження націй і народностей;
7. спеціальні фонди розвитку національних меншин, які створюються шляхом кооперування матеріальних і фінансових ресурсів державних органів, громадських організацій і рухів, окремих громадян.

Гарантії реалізації прав національних меншин України — це сукупність взаємоузгоджених політичних, економічних та соціально-культурних чинників, які створюють необхідні умови для збереження національної самобутності та розвитку певної національної меншини як єдиного організму, а також правових засобів, спрямованих на

забезпечення їх фактичного використання та захисту.

Систему гарантій реалізації прав національних меншин становлять:

1. загальні (політичні, економічні, соціально-культурні) гарантії;
2. спеціальні (правові та інституційні) гарантії.

Правові гарантії являють собою сукупність законодавчо встановлених засобів, які визначають порядок реалізації (використання), а в разі необхідності — охорони та відновлення як прав національних меншин та національних груп, так і їх окремих представників. Інституційні (організаційні) гарантії — це система інституцій, державних установ та недержавних організацій, які покликані сприяти здійсненню прав національних меншин, забезпечити в разі необхідності їх захист та поновлення.

Українська держава піклується про розвиток етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності національних меншин, підтримує здійснення заходів, спрямованих на вивчення та розвиток їх мови, культури, традицій, формування у них знань і уявлень про історію, основні пам'ятки, заклади й діячів національної культури, розуміння й шанування національних духовних надбань, залучення представників національних меншин до участі в громадсько-політичній та духовно-культурній діяльності.

У Верховній Раді України створено Комітет Верховної Ради з питань прав людини, національних меншин і міжнаціональних відносин. У системі центральних органів виконавчої влади працює Державний комітет України у справах національностей та релігій. У регіонах функціонують різноманітні громадські національно-культурні організації, товариства, центри, клуби, земляцтва. У багатьох регіонах на гро-

мадських засадах створюються координційні органи громадських організацій. Так, на Харківщині тривалий час плідно працює Рада представників громадських організацій національних меншин Харківської області.

Роблячи висновки, відзначимо, що з часу прийняття Закону України «Про національні меншини» 1992 року Україна стала учасником низки міжнародних договорів, які стосуються прав та захисту національних меншин, зокрема Рамкової конвенції про захист національних меншин (1995), укладені договори з багатьма держава-

ми щодо розбудови відносин у сфері національних меншин. Потреби оновлення спеціального закону пов'язані також зі змінами в інших законодавчих актах, які відбулися в останні 25 років. В свою чергу, міжнародні зобов'язання України та потреби сучасного суспільства вимагають конкретизації заходів на рівні держави щодо національних груп, які поряд з українською є невід'ємною частиною суспільства. Вказане нагально потребує нової редакції Закону України «Про національні меншини в Україні».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Конституція України 28.06.1996.
2. ЗУ «Про засади державної мовної політики». 2013, ВВР № 23 ст. 218.
3. <http://uristinfo.net/2010-12-18-14-34-28/269-konstitutsijne-pravo-ukrayini-kolisnik-barabash/8629-rozdil-7-konstitutsijno-pravovij-status-natsionalnih-menshin-v-ukrayini.html>
4. <http://intkonf.org/tovpeko-yak-osoblivosti-pravovogo-statusu-natsionalnih-menshin-v-ukrayini/>
5. ЗУ Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин – Відомості ВРУ, 2003, № 30, ст.259.
6. Декларація прав національностей України – Відомості ВРУ, 1991. – № 53, ст.799.
7. ЗУ «Про національні меншини в Україні». – Відомості ВРУ. – 1992. – № 36, ст. 529.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Konstitutsiya UkraYini 28.06.1996.
2. ZU «Pro zasadi derzhavnoYi movnoYi polItiki». 2013, VVR # 23 st. 218.
3. <http://uristinfo.net/2010-12-18-14-34-28/269-konstitutsijne-pravo-ukrayini-kolisnik-barabash/8629-rozdil-7-konstitutsijno-pravovij-status-natsionalnih-menshin-v-ukrayini.html>
4. <http://intkonf.org/tovpeko-yak-osoblivosti-pravovogo-statusu-natsionalnih-menshin-v-ukrayini/>
5. ZU Pro ratiflkatsIyu EvropeyskoYi hartIYi reglionalnih mov abo mov menshin – VIdomostI VRU, 2003, # 30, st.259.
6. DeklaratsIya prav natslionalnostey UkraYini – VIdomostI VRU, 1991. – # 53, st.799.
7. ZU «Pro natslionalnI menshini v UkraYinI». – VIdomostI VRU. – 1992. – # 36, st. 529.

ЗМІСТ

Розділ 1.

1. Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ	6

КУЗНЄЦОВА Н.В., КУЗНЄЦОВ В.О., Роль учених Одеського (Новоросійського) університету у становленні й розвитку експериментальної психології: М.Я. Грот, М.М. Ланге, Г.І. Челпанов.....	7

Розділ 2.

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	21

АРІСТОВА Н.О., Аксіологічний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів	22
БАЛАБАНОВА К.Є., Модель психологічної готовності педагога вищої школи до використання медіа.....	31
БАШМАКОВА О.В., Проблемно-символічний підхід до розуміння самотності як явища, феномену і проблеми.....	40
БЕЛОВОЛ Е.В., БОЙКО З.В., ШУРУПОВА Е.Ю., О возможности трансформации ценностно-смысловой сферы пожилых людей.....	49
БОЖОК Н.О., Індивідуальні особливості особистості юнака та їхній вплив на розвиток фрустраційної толерантності	58
БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А., Понимание личности представителями младшего поколения теоретиков «метафизики всеединства»: С.Н. Булгаковым, С.Л. Франком, П.А. Флоренским, Л.П. Карсавиным и др.	65
БУШУЄВА Т.В., Вікова динаміка копінг-поведінки в різні періоди дорослості.....	80
ВІРА ВИХРУЩ, Ідея діалогізації навчання у психологічній спадщині Л.С. Виготського	88
ВОЛКОВ Д.С., НОЗДРІН С.В., Вплив індивідуально-типологічних властивостей на інтелектуальну продуктивність студентів	97
ВЯТОХА І.Ю., Историческое становление практики использования музыкального тембра в прикладной психологии	107
ГАРКУША І.В., КАЙКО В.І., Принципи та підходи до формування риторичної культури майбутніх фахівців-психологів.....	115
ГУТНИК К.Ю., Образ психолога: соціальні стереотипи в юнацькому віці	125
ЗАТВОРНЮК О.М., Професійне самовдосконалення майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема	133
ІВАНЧИКОВА С.М., Інструментальні цінності студентів груп формування культури здоров'я засобами фітнесу	141

ІВАШКЕВИЧ Е.З., Характеристика соціально-психологічних властивостей особистості та структура соціального інтелекту педагога	149
КАЛЮЖНА Є.М., Функціональна структура тривожності особистості	158
ЛАПІНА М.Д., Психологічні особливості професіоналізації особистості соціального працівника під час професійної підготовки	166
ЛАППО В.В., Форми активізації діалогічного спілкування як провідного чинника виховання духовних цінностей студентів ВНЗ	174
МАЛАЄВА М.В., Структура батьківства як компонент батьківської сфери у чоловіків	183
МАЛЬЦЕВА О.В., Блазень, клоун, плутяга, дурень як соціальні провідники сміхової стихії	190
МАРТИНЕНКО І.В., Сучасні підходи до розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення в умовах дошкільного закладу	199
MELASHCHENKO E., Professional self-improvement among the students of technical university	209
МУРТАЗИЄВ Е.Г., Практика викладання курсу за вибором студентів «математика – як частина культури цивілізацій»	214
ОЛЕШКО С.О., Вплив сім'ї на формування самоідентичності жінки	223
ПОСВІСТАК О.А., Психологія сім'ї крізь призму соціально-екологічного підходу	232
РИБАЛКА В.В., Психологія формування досвіду педагогів у розвитку духовного потенціалу учнів	240
SIEGIEŃ WOJCIECH, Laughter and school violence pedagogical study of a gesture	263
СЕРГІЄНКО І.І., Особистісні властивості самотніх жінок зрілого віку	270
СУНГУРОВА Н.Л., КАРАБУЩЕНКО Н.Б., Психологія особистості студентів в інформаційному просторі як напрямок сучасних досліджень	279
ХАМЕТОВА Л., Засоби маніпуляції масовою свідомістю	285
ХОМЕНКО К.В., Особливості провідних особистісних цінностей в осіб юнацького віку	294
ШТЕПА О.С., Функції психологічних ресурсів	301
ЯЦЕНКО Т.С., ПОЛЯНИЧКО О.М., ПЕДЧЕНКО О.В., Психодинамічна теорія та методологія глибинного пізнання психіки суб'єкта	315
 Розділ 3.	
ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ:	
ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ	326
 ДЕМЯНЮК О.Б., Образ світу як чинник реалізації потенціалу особистості	327

ЗАМКОВА Н.Л. , Мілленаристські аспекти «Майдану-2004» та їхній вплив на формування міжмовних відносин	336
КРАВЧЕНКО О.О. , Освітній потенціал діяльності пролеткульту (1917-1932).....	344
ЛАБУНЕЦЬ Ю. , Філософія виховання моральної особистості у творі Дж. Р. Р. Толкіна «Сильмариліон» у контексті викликів третього тисячоліття	353
ШУКАТКА О.В. , Розвиток аксіологічного підходу у формуванні здоров'язберігаючої компетентності студентів	360
Розділ 4.	
КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІТАРНИХ НАУК: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ	368
АНДРІЯНОВА Г.І., НЕФЕДКІНА О.А. , Головні шляхи досягнення правильного написання рекламних текстів англійською мовою з використанням інформаційно-комунікативних технологій	369
БАРАНОВА С.В. , Застосування системного підходу до аналізу відповідальності особистості як складової політико-правової свідомості.....	377
БОЙКО З.В. , О политических представлениях современной российской молодежи.....	386
ВИХРУЩ-ОЛЕКСЮК О. , Актуальні проблеми входження іноземного студента в полікультурне освітнє середовище: результати дослідження	397
ГРИЦЯК Л.Д., НОЖОВНИК О.М. , Теоретико-методологічні засади міжкультурної комунікації.....	407
ІЛЬНИЦЬКА Л.В. , Естетично-виховні засади урбаністики	415
КИЯШКО О.В. , Культурологічний аспект як мотиваційний засіб при навчанні мов	423
МЕЛЬНИЧУК О.Б. , Формування професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери в контексті завдань запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.....	429
NGUYEN DUU KHANG, PHAN THI TUYET VAN , “Values” of the universities and an investigation to “the core values” of university commitments in Vietnam.....	436
ПАВЛЕНКО І.Г. , Активізація творчого потенціалу студентів як умова формування екологічної культури	450
П'ЯНКІВСЬКА Л.В. , Психологічна профілактика у спеціалізованих вищих навчальних закладах системи МВС України.....	457
ТУРЧИНА Т.В. , Міжкультурна комунікація в парадигмі глобалізації навчання.....	466
ЯКУНІНА А.О. , Конституційно-правовий статус національних меншин в Україні (освітній та правовий контексти)	473

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 36

Додаток 3 до Вип. 36, Том I (17), 2016 р.

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 7 від 15 березня 2015 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

© ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2015.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 7 від 15 березня 2015 р..

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Рубцов В.В., Гусєва О.П., Сєрова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
доктор психологічних наук, професор Маноха І.П.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 3 до Вип. 36, Том I (17): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2016. – 484 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 3 to Vol. 36, Volume I (17): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2016. - 484 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітарного знання.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості. Психологія XXI 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.

ISBN 978-966-2760-32-3

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2016 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2016 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2016 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2016 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2016 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2016 р.

