

**МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ
ЧИТАННЯ**

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

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 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., Гусева О.П., Серова 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 2 до Вип. 35, Том III (15): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2015. – 426 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 2 to Vol. 35, Volume III (15): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Agency Reading”. - K.: Gnosis, 2015. - 426 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 довшеної 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 978-966-2760-14-9 (7)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2015 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2015 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2015 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2015 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2015 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

**МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ
ЧИТАННЯ**

Додаток 2 до Вип. 35, Том III (15), 2015 р.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ХХІ століття



Г.І. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

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

ВИХРУЩ В.О.,
доктор педагогічних наук,
професор, кафедра педагогіки
і методики початкової та
дошкільної освіти,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

АКСІОЛОГІЯ СПАДЩИНИ Г.І.ЧЕЛПАНОВА: ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У даній статті представлено спробу проаналізувати аксіологічну складову спадщини Г.І.Челпанова, а саме, її психодидактичний аспект. Аксіологія спадщини вченого характеризувалася свободою філософської творчості, філософською культурою. Вона стала світоглядною основою педагогічної діяльності самого вченого. Г.І.Челпановим була розроблена проблема взаємозв'язку психології та педагогіки, можливості використання психологічних даних для цілей педагогічної практики. Він популяризував у педагогіці ідеї щодо заміни традиційної педагогіки експериментальною, з'ясував взаємозв'язок між психологією і педагогікою (дидактикою), прагнув узгодити досягнення експериментальної психології із потребами школи, можливості використання індивідуальної психології та її інструментарію у педагогічній практиці. Г.І.Челпановим вивчалася доцільність залучення практичних педагогів до збору експериментального матеріалу та визначення на його основі навчальних успіхів школярів, правильного інтерпретування психічних і педагогічних явищ. Г.І.Челпановим проаналізовано механізм мнемоніки, здійснено аналіз сутності дослідження вищих мисленнєвих процесів.

Ключові слова: аксіологія, спадщина Г.І.Челпанова, експериментальна педагогіка, мнемоніка, експеримент, тестування, мисленнєва діяльність, психодидактика.

В данній статтє представлена попытка проаналізувати аксіологіческую составляющую наследия Г.И.Челпанова, а именно, ее психодидактического аспекта. Аксиология

наследия ученого характеризовалась свободой философского творчества, философской культурой. Она стала основой педагогической деятельности самого ученого. Г.И.Челпановым была разработана проблема взаимосвязи психологии и педагогики, возможность использования психологических данных для целей педагогической практики. Он популяризовал в педагогике идеи замены традиционной педагогики экспериментальной, выяснил связь между психологией и педагогикой (дидактикой), стремился скоординировать достижения экспериментальной психологии с потребностями школы, возможность использования индивидуальной психологии и ее инструментария в педагогической практике. Г.И.Челпановым изучалась эффективность привлечения педагогов к сбору экспериментального материала и определения на его основе учебных достижений учащихся, правильной интерпретации психических и педагогических явлений. Г.И.Челпановым проанализирован механизм мнемоники, осуществлен анализ сущности исследований высших мыслительных процессов.

Ключевые слова: аксиология, наследие Г.И.Челпанова, экспериментальная педагогика, мнемоника, эксперимент, тестирование, мыслительная деятельность, психодидактика.

This article presents an attempt to analyze the axiological component H.I.Chelpanov heritage, namely its psychodydaktychny aspect. Axiology scientific heritage characterized by freedom of philosophical works, philosophical culture. She became the ideological basis of pedagogical activity of the scientist. H.I.Chelpanov developed a relationship problem psychology and pedagogy, the possibility of using psychological data for the purposes of teaching practice. He popularized the idea in pedagogy for replacing traditional experimental pedagogy, figured out the relationship between psychology and pedagogy (didactics), sought to reconcile the achievement of experimental psychology with the needs of the school, the possibility of using individual psychology and its tools in teaching practice. H.Y.Chelpanov learn efficiency Attraction educators experimental material for the collection and definitions on egos basis educational achievement students, mentally Correct interpretation and pedagogical phenomena. H.Y.Chelpanov review Mechanism Mnemonic, perform analysis High society mental activity of research processes.

Key words: axiology, heritage H.I.Chelpanov, experimental pedagogy, mnemonics, experiment, testing, mental activity, psychodydaktyka.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Як стверджує В.В.Зеньковський, Г.І.Челпанов був перш за все філософом, а потім уже психологом і педагогом. Саме це ставило його на порядок вище дослідників у сфері психології кінця XIX - початку XX століття (уся школа О.П.Нечаєва у Петербурзі, проф. Россолімо у Москві, школа «об'єктивної психології» академіка В.Бехтерева). У ньому був справжній філософський пафос - і саме у цьому, на думку В.В.Зеньковського, слід шукати «...розгадку того, чому Г.І. був таким видатним педагогом у філософії, - тобто у тій галузі, у якій так мало місця для будь-якого педагогізму» [1]. Педагогічна інтуїція, уміння спілкуватися із молоддю і допомагати кожному знайти свій шлях дозволили йому за сприяння відомого мецената С.І.Щукіна створити перший у Росії Психологічний інститут при Московському університеті, що принесло Г.І.Челпанову визнання як засновника вітчизняної психологічної школи. Але не тільки у широких колах суспільства, а й навіть у небагаточисельному колі учених та філософів Г.І.Челпанова цінували переважно як педагога, як керівника зразкових філософських семінарів і мало знали його спадщину і творчість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Творчість Г.І.

Челпанова стала предметом дослідження О. Будилової (1960), А.В. Петровського (1967), Л. Радзіховського (1982), О. Смирнова (1975) та у інших небагаточисельних наукових розвідках. Предметний аналіз ключових ідей вченого з огляду на сучасні проблеми психології та педагогіки були представлені на ювілейній конференції до 140-річчя Г.І.Челпанова у доповідях В. Зінченка, Т. Марцінковської, І. Манохи, В. Рубцова, Н. Нікандрова, Разом з тим, більш предметна її характеристика була подана у дослідженнях його сучасників.

В.В.Зеньковський зазначає, що до педагогічного дару Г.І.Челпанова приєднувалася і інша сила, яка глибоко діяла на усіх його учнів, - його жага істини. Він завжди шукав відповіді на поставлені запитання і це відгукувалося у душах його учнів. Один із його колишніх учнів - П.П.Блонський - у перші дні нового режиму став організатором педагогічної справи та натхненником радянської педагогіки, при цьому залишився ідеалістом у плані своїх філософських установок. Саме свобода філософської творчості, філософська культура його учителя стала світоглядною основою педагогічної діяльності П.П.Блонського та інших учнів Г.І.Челпанова.

Формулювання мети. У даній статті представлено спробу проаналізувати аксіологічну складову спадщини Г.І.Челпанова, а саме, її психодідактичний аспект.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливо слід відзначити педагогічну майстерність Г.І.Челпанова як викладача. Він створив систематичні курси із вступу до філософії, з психології та логіки [7], [8], [9]. Особливу увагу він приділяв підготовці майбутніх психологів. З огляду на це він наполягав на відкритті кафедри психології в університеті. Період з 1923 року був найбільш активним та сприятливим для наукової та викладацької діяльності вченого. Він читав лекції із вступу до філософії, з психології та логіки в університеті, наукових гуртках та товариствах, видав нові книжки - «Психологические лекции» (1909), «Психология и школа» (1912), «Психологический институт» (1914), «Введение в экспериментальную психологию» (1915), організував новий психологічний семінарій, де навчав студентів останніх досягнень експериментальної психології. З цією метою ним була розроблена методика оволодіння експериментальною роботою для студентів, які спеціалізувалися у галузі психології. Остання зберігає свою дидактичну значимість і досьгодні [2]. Підручник з логіки, який до революції витримав десять видань, знову почав активно використовуватися у навчальному процесі з 1946 року [2]. Г.І.Челпанов брав активну участь у роботі Московського психологічного товариства, публікувався у психологічних та філософських журналах.

Вже із кінця XIX століття почала розроблятися проблема взаємозв'язку психології та педагогіки, можливості використання психологічних даних для цілей педагогічної практики. У 80-х роках XIX століття із впровадженням у психологію експерименту та після організації лабораторії експериментальної педагогічної психології О.П.Нечаєвим у Петербурзі в 1901 році

цей зв'язок став особливо актуальним. До того ж акценти змістилися із теоретичної психології на експериментальну. Відповідно до цього у педагогіці стала популяризуватися ідея щодо заміни традиційної педагогіки експериментальною, яка базується на даних експериментальної психології, щодо якості психологічних знань. Ця тенденція яскраво проявилася на I Всеросійському з'їзді з педагогічної психології влітку 1906 року. Ще більше вона посилилася на наступних з'їздах, які перетворилися із з'їздів з педагогічної психології на з'їзди з експериментальної педагогіки.

Більш спокійну і зважену позицію у з'ясуванні взаємозв'язку між психологією і педагогікою (в т.ч. - і дидактикою) займали вітчизняні вчені. Вони прагнули узгодити досягнення експериментальної психології із потребами школи і рівнем підготовки педагогічних кадрів. Провідну роль у постановці проблеми слід відвести професорові Г.І.Челпанову. Він вважав, що педагогіка у багатьох випадках користується положеннями, виробленими психологією. В неї механічно переносяться психологічні ідеї, але це тільки ілюзія взаємовпливу. Педагогіка повинна проводити свої власні дослідження, предметом яких є властивості складних явищ, з якими доводиться мати справу у практиці виховання і навчання. Звідси і відмінність між експериментом педагогічним і психологічним. Психологія вивчає найпростіші явища у їх ізольованому вигляді в той час, як педагогіка змушена проводити експерименти з явищами складними, аби вивчати їх властивості у тій мірі, щоб здійснювати на них вплив. Так звані тести ізольованих психічних процесів (наприклад, механічної пам'яті, реакцій) для педагогічних висновків не годяться. Якщо вивчається

певне складне психічне явище, то слід охоплювати усі його прояви, причини і механізм, тобто досліджувати весь комплекс елементів, як він існує у реальному душевному житті. Це необхідно для досягнення педагогічної мети. Г.І.Челпанов писав: «Для мене питання про експериментальну психологію щодо школи є питанням про те, чим повинна бути педагогіка, а питання про педагогіку є питанням про педагогічну справу у Росії. Сьогодні загальна увага звернена на так звану експериментальну педагогіку. Саме на неї покладаються величезні надії. Проблема має такий рівень, як ніби уся наша навчально-виховна справа знаходиться у залежності від експериментальної педагогіки, від застосування експерименту у педагогічній практиці» [10, с.169].

Будь-які дослідження без знання їх методів є, на думку проф.Челпанова, «простим дилетантизмом», а для науки - «швидше шкідливим, ніж корисним явищем». Таку саму думку висловлював і професор Липман. «Сучасне становище школи у нас змушує мене, - пише Г.І.Челпанов у статті «Что нужно знать педагогу из психологии», - рекомендувати педагогам утриматися від експериментальних досліджень» [11]. Такі рекомендації мали сенс, оскільки, у зв'язку із підвищенням у педагогічних і громадських колах інтересу до педагогіки, з'явилося багато бажаючих реформувати школу, проводити експерименти, опитування без належного володіння не тільки цими методами, але й основами психології та педагогіки.

У використанні методів експериментальної психології важливого значення, на думку Г.І.Челпанова, набуває практична площина їх використання та інтерпретації. Разом з тим, підкреслює вчений, її можна реалізувати лише

за умови наявності надійних наукових методів. А саме - ці методи є ще вкрай недосконалими, неточними, мають лише допоміжне значення.

Впротивагу думці прихильників природознавчого спрямування розвитку психології О.П.Нечаєва, Н.Є.Румянцева, Г.І.Россолимо та інших, Г.І.Челпанов та його прихильники виступали проти надмірного захоплення і експериментальною психологією в цілому, і її методами. Г.І.Челпанов не заперечував самої необхідності природознавчого аспекту психологічних досліджень, але він не бачив необхідності у його поєднанні із теоретичною психологією, завдання якої він вбачав у систематизації, зведенні до спільного знаменника одержаних даних: «Слід відрізнити конкретні психологічні дослідження ... від психології, яка створює систему з цих фрагментарних знань. Це саме і є психологія теоретична, загальна або філософська. Вона досліджує основні закони духу» [10, с.81].

У доповіді на II Всеросійському з'їзді з педагогічної психології (липень 1909 року) Г.І.Челпанов висловлює тривогу за розвиток психології через те, що спостерігає спробу своїх колег протиставити у ній теорію фактам. Сутність нової психології він вбачав у тому, щоб об'єднати зусилля навколо методів, а не змісту, але з метою його поглиблення.

Особливо ретельно аналізував Г.І.Челпанов можливості використання індивідуальної психології та її інструментарію у педагогічній практиці. Недаремно співставляючи експериментальну і загальну психологію, Г.І.Челпанов акцентує увагу на тому, що експериментальної психології як окремої дисципліни не існує, а є тільки експериментальні методи дослідження [9, с. 334].

Підводячи підсумки розвитку психологічної науки на урочистому засіданні Психологічного товариства у 1910 році, вчений наголосив на тому, що незважаючи на подібність індивідуальної психології та експериментальної педагогіки, у психології своя кінцева мета - пізнання здібностей індивіда і їх діагностика: «Сучасна індивідуальна психологія може визначати тільки ті чи інші психічні прикмети особистості, але не індивідуальність» [10, с. 119]. Отже ці два нові наукові напрями відрізняються не тільки за змістом, але й за методами дослідження. Аналогічні стосунки існують і між експериментальною та загальною педагогікою. У такому контексті інструментарій індивідуальної психології не є дієвим у розв'язанні завдань експериментальної педагогіки. Разом з тим, на залученні практичних педагогів до збору експериментального матеріалу та визначенні на його основі навчальних успіхів школярів наполягала більшість представників експериментальної педагогіки.

Практичні педагоги почали проявляти свій інтерес до досягнень психології і через проникнення у практику навчального процесу методу тестів. Вважалося, що за їх допомогою (та за допомогою близьких до них методів) можна швидко одержати уявлення про міру обдарованості учнів, про їх особистість, діагностувати їх розвиток та прогнозувати його. До такої роботи залучалися учителі, а задля комфортних умов пропонувалося створити кабінети при школах, у яких би і проводилися експериментально-психологічні вимірювання. Щодо якості і доцільності їх використання, Г.І.Челпанов з тривогою зауважує: «Ці методи, так звані психологічні тести, мають виключно наукове значення, тобто можуть застосовуватися виключно тіль-

ки для наукових досліджень, але не з практичною метою» [10, с. 180].

Цю тенденцію Г.І.Челпанов вважав недоцільною для науки і надзвичайно небезпечною у практичному значенні. Збір наукових даних повинні здійснювати лише підготовлені особи, які мають спеціальну підготовку, що дозволяє правильно інтерпретувати психічні і педагогічні явища. «Псевдолегкість такого важливого у практичному значенні питання, як питання про діагностику особистості, - вказує Г.І.Челпанов, - спровокує залучення до дослідження дуже багатьох недосвідчених експериментаторів, які будуть проводити експерименти із дітьми. Ці недосвідчені експериментатори можуть фактично повірити у істинність одержаних цифр і також фанатично будуть прагнути проводити у життя висновки, побудовані на неправомірно інтерпретованих фактах. У справу виховання буде введено елемент, дуже сумнівний. Я не знаю, що більш негативно позначиться на дітях: абсолютна необізнаність педагогів із психологією або помилкове застосування наукових методів. Я із великим хвилюванням дивлюся на спробу окремих психологів передати ці методи до рук учителів та учительок. Вже і тепер педагоги, беручись за роль діагностів, виконують дуже сумнівну роль» [10, с.125]. «Психологічні тести, - підкреслював він, не така і проста річ, щоб їх можна було передавати до рук учителів» [10, с. 206].

Разом з тим, психологічні знання потрібні педагогові, тому, на думку Г.І.Челпанова, він повинен володіти основами і теоретичної, і експериментальної психології та використовувати їх у практичній діяльності: «...педагог повинен бути знайомий, по-перше, із психологією загальною або теоретичною, по-друге, із психологією дитячо-

го віку, по-третє, із експериментальними методами дослідження» [11, с.399]. Г.І.Челпанов рекомендував педагогам займатися спостереженням і збором педагогічних колекцій, які мали б мати наукове значення. Можливість участі учителів у експериментально-педагогічних дослідженнях з практичною метою вчений заперечував і наполягав на необхідності здійснювати експериментально-психологічні дослідження тільки у спеціальних інститутах. Педагоги не повинні займатися діагностикою особистості і не повинні турбуватися щодо опанування таким апаратом [11, с.408-409]. З цієї метою їм рекомендується відвідувати курси з психології, викладання на яких повинно здійснюватися у лекційно-практичній формі. Психологічні знання, підкреслює Г.І.Челпанов, необхідні і самим учням: знання з психології та логіки так само важливі для людини, як і загальна культура, а, отже, - психологічні знання передбачають добір матеріалу, спрямованого на розуміння ними філософських питань психології (зокрема, вчення про душу), оскільки саме середня школа є «основою культури народу». Експериментальна психологія в гімназії повинна орієнтуватися на теоретичну психологію: «Психологія починає набувати занадто гуманітарного значення, щоби її відсутність серед предметів гуманітарної освіти не стала очевидною» [11, с.384]; «...школа сама собою є психологічною лабораторією. Педагог має можливість спостерігати, вивчати дітей на уроках... Такого вивчення абсолютно достатньо для вдумливої і психологічно освіченої людини» [11, с.446].

Підручник з психології для гімназії та самоосвіти Г.І.Челпанова був багаторазово перевиданий. Його підготовка та актуальність проблем, висвітле-

них у ньому засвідчує те, що вчений глибоко переймався проблемами підготовки молодого покоління, якістю освіти.

З метою забезпечення якості освіти Г.І.Челпанов звертався до експерименту як методу, що забезпечує одержання фактів. Він усвідомлював, що експерименти такого спрямування менш досконалі, тобто призводять до менш однозначних результатів, ніж експерименти психофізичні, але вони мають не менше значення саме тому, що вони слугують для встановлення фактів мисленнєвої діяльності, а, отже, частково відповідають на запитання психодидактики. Використання такого шляху дослідження не дозволяє виміряти явище, але дозволяє встановити його факт.

Г.І.Челпанов розкриває сутність дослідження вищих мисленнєвих процесів. Наприклад, з метою вивчення природи судження, необхідно, щоб суб'єкт пережив той психічний стан, який називається усвідомленням судження. Після того, як суб'єкт сформулював судження, йому пропонують описати, що було у його свідомості, коли він формулював судження або переживав той психічний стан, який називається створенням судження. Експеримент із кількома особами (суб'єктами) дозволяє накопичити матеріал, на основі якого можна зробити висновок щодо природи судження. Такі експерименти вперше почав проводити професор Кюльпе у Вюрцбургській лабораторії. Започаткування механізму вивчення природи мисленнєвої діяльності заклало основи розробки проблем експериментальної дидактики, але не набуло належного ґрунтового розвитку у спадщині самого Г.І.Челпанова. Натомість це дослідження вищих процесів мислення, волі тощо має важливе значення, оскільки повернуло психо-

логію на ґрунт суто психологічного дослідження.

Цікавим з огляду на формування актуальних проблем експериментальної дидактики є трактування Г.І.Челпановим механізму мнемоніки, аналіз досліджень з даної проблеми та авторські коментарі щодо них. Підкреслюючи значення розробки основ мнемоніки, вчений критикує дослідження цього напрямку за відсутність у них спрямованості на логічне запам'ятовування матеріалу. Останнє, на думку Г.І.Челпанова, досягається не за рахунок штучних, а за рахунок логічних прийомів: «Найголовніший недолік мнемотехніки полягає у тому, що вона, так би мовити, стихійна, мало залучає логічні прийоми, а тому забезпечує лише механічну пам'ять, у той час як логічне запам'ятовування є більш результативним». Узагальнення прийомів, які пропонуються дослідниками - сучасниками Г.І.Челпанова з метою запам'ятовування, дозволяє виокремити такі: використання віршованої форми («при механічному вивченні віршована форма полегшує запам'ятовування»), для осіб із розвиненою зоровою пам'яттю - карти П'ясецького (різними фарбами, лініями тощо зображується хронологія, хід історичних подій тощо), для осіб із гарною словесно-звуковою пам'яттю - система Файнштейна, використання асоціацій тощо. Ефімерність існуючих прийомів і систем мнемотехніки Г.І.Челпанов доводить шляхом аналізу сутності психологічної природи розвитку пам'яті, її багатоплановості: «...говорячи про пам'ять, ми не повинні забувати, що йдеться, власне, про уявлення або про групи уявлень...; про розвиток пам'яті ... не може бути і мови; ... у вихованні пам'яті можна говорити про накопичення уявлень,

а не про розвиток пам'яті, у тому сенсі, як це розуміють мнемотехніки; ...пам'ять таким чином змінюється, що стає здатною до сприймання будь-якого знання, між тим, як у людини, насправді, пам'ять може, так би мовити, розширюватися, тобто може набути певної кількості уявлень, завдяки яким полегшується набуття нових уявлень, подібних або споріднених до попередніх». На думку Г.І.Челпанова, розвиток пам'яті «... може бути зведений ні до чого іншого, як до набуття певної кількості уявлень або образів. Щоб ми не робили, у процесі вивчення чогось ми сприймаємо тільки визначену кількість образів». Актуально звучить і висновок вченого про те, що ці образи повинні мати певну подібність щодо уявлень, які є характерними для даного виду пам'яті. На думку Г.І.Челпанова, пам'ять (як загальна, так і вроджена) не може бути змінена мнемонікою, до того ж існує певна межа, яка характеризує кожного індивідуума, межа, яка обумовлена тими чи іншими психофізіологічними умовами. Згідно теорії Г.І.Челпанова, зорові, рухові, звукові образи локалізуються у певній частині головного мозку, тобто пам'ять пов'язана із діяльністю певної групи клітин. Отже, щоб засвоїти знання у певній галузі, активізується лише конкретна група клітин, а інші залишаються у стані спокою. Виходячи з цього, вчений робить висновок про те, що вправління одного виду пам'яті не може розвинути пам'ять в цілому.

Усе висловлене щодо мнемоніки спонукає до висновку про те, що Г.І.Челпанов започаткував такі психодідактичні ідеї: щоби розвивати особистість у навчальному процесі, необхідно включати її у різні види діяльності, залучати до засвоєння

навчального матеріалу різні органи чуття, у процесі засвоєння доцільно спиратися на логічну пам'ять, а отже - на різноманітні прийоми мнемотехніки із врахуванням індивідуального потенціалу кожної дитини, до вивчення якого повинні долучитися і психологи. Завданням навчання у площині мнемотехніки є не покращення природної пам'яті, а вироблення доцільних прийомів запам'ятовування, і це має величезне значення у житті, тому що, користуючись доцільними прийомами вивчення, можна накопичити певну прогнозовану суму знань та навчального досвіду.

Висновки. Аксиологія спадщини Г.І.Челпанова свідчить про те, що усвідомлений підхід до взаємозв'язку педагогіки і психології у освітній діяльності, використання розробок вченого, спрямованих на реалізацію розвивального потенціалу процесу пізнання та шкільного навчання, забезпечення прогнозованого формування основ мисленнєвої діяльності та мнемотехніки можуть стати надійним підґрунтям у переосмисленні сутності психодидактичного напрямку у сучасній педагогіці, реформування теорії та практики навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Зеньковский В. Памяти проф. Г.И.Челпанова/ В.Зеньковский // Путь. - 1934. - №50. - Режим доступа: <http://www.odinblago.ru/path/50/5>
2. Степанова М.Челпанов глазами психологов XXI века/ Степанова М. - Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200202318>
3. Челпанов Г.И. Критика мнемоники / Г.И.Челпанов. - Режим доступа: <http://www.scorcher.ru/art/mnemonica/mnemonica1.php>
4. Челпанов Г.И. Мозг и душа: Критика материализма и очерк современных учений о душе / Г.И.Челпанов. - М.: Б.и., 1994. - С. 296
5. Челпанов Г.И. Об экспериментальном методе в психологии/ Г.И.Челпанов // Новые идеи в философии. - Спб.: Образование, 1913. - Сб. 9. - С. 31-37. - Режим доступа: <http://www.psychology.ru/library/00083.shtml>
6. Челпанов Г. И. Очерки психологии. - М., Л., 1926.
7. Челпанов Г. И. Введение в философию. - Киев, 1905.
8. Челпанов Г. И. Психология. Основной курс. - М., 1909.
9. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование / Г.И.Челпанов. - М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1999. - С. 325-342.
10. Челпанов Г. И. Психология и школа. - М., 1912.
11. Челпанов Г.И. Что нужно знать педагогу из психологии/ Г.И.Челпанов // Вопросы философии и психологии. - 1911. - Январь-февраль. - С.75-91.

2. ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

АЛЕКСІЙЧУК Т.В.,
капітан міліції, психолог
Юридичного ліцею
ім. Я.Кондратьєва НАВС,
здобувач кафедри юридичної
психології НАВС, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ЛІЦЕЇСТІВ ВНЗ МВС ДО УМОВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВЗНАЧЕННЯ

У статті розглянуто теоретичний аналіз особливостей адаптації ліцеїстів ВНЗ МВС до умов навчальної діяльності, котра потребує поглибленого розгляду, оскільки є одним із невід'ємних компонентів розвитку особистості майбутнього працівника органів внутрішніх справ. Звернена увага на основні структурно-змістовні компоненти соціально-психологічної адаптації в контексті професійного самовизначення. Визначено, що основними показниками розвитку складових професійної самосвідомості працівників ОВС є адекватне уявлення про особистісні, професійні здібності і можливості, позитивне самоставлення, адекватна самооцінка, здатність до рефлексії, довільної саморегуляції, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення. Проведено та опрацьовано результати дослідження серед ліцеїстів I курсу щодо питань соціально-психологічної адаптації, розглянуто ряд чинників що впливають на умови навчання та перебування в ліцеї та можуть бути використані для оптимізації і покращення навчально-виховного процесу.

Ключові слова: слова: соціально-психологічна адаптація, професійно-важливі якості, самовизначення, професіоналізм.

В статье рассмотрен теоретический анализ особенностей адаптации лицеистов вузов МВД к условиям учебной

© АЛЕКСІЙЧУК Т.В., 2015

деятельности, которая требует углубленного рассмотрения, поскольку является одним из неотъемлемых компонентов развития личности будущего работника органов внутренних дел. . Обращено внимание на основные структурно-содержательные компоненты социально-психологической адаптации в контексте профессионального самоопределения. Определено, что основными показателями развития составляющих профессионального самосознания работников ОВД является адекватное представление о личностных, профессиональные способности и возможности, положительное самоотношение, адекватная самооценка, способность к рефлексии, произвольной саморегуляции, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Проведено и обработано результаты исследования среди лицеистов I курса по вопросам социально-психологической адаптации, рассмотрен ряд факторов что влияющих на условия обучения и пребывания в лицее и могут быть использованы для оптимизации и улучшения учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, профессионально важные качества, самоопределение, профессионализм.

In the article the theoretical analysis of adaptation to high school students of universities MIA terms of educational activities that require in-depth consideration, as it is an integral component of the future development of the individual employee of the Interior. . Attention is paid to the basic structural and substantial components of social and psychological adaptation in the context of professional self-determination. Determined that the main indicators of the components of professional consciousness of workers ATS is an adequate understanding of the personal and professional skills and abilities, positive self-attitude, self-esteem, the ability to reflect, any self-regulation, the desire for self-development and self-improvement. Held and processed results of a study among high school students I course on the social and psychological adaptation, considered a number of factors that affect the learning environment and stay at the Lyceum and can be used to optimize and improve the educational process.

Key words: social and psychological adaptation, professional qualities, self-determination and professionalism.

Постановка проблеми. Вступ учнів до навчання у відомчі ліцеї ВНЗ МВС пов'язаний зі змінами умов життя, навчання та побуту. У цих умовах незворотною є дія численних соціальних, фізіологічних, біологічних, психічних та інших чинників, комплекс яких викликає зміни в діяльності і поведінці, ламання старого режиму дня та сформованого за роки навчання у ліцеї життєвого стереотипу. Категорія "адаптація" використовується в різних галузях наукового соціально-гуманітарного знання поряд з категоріями "соціалізація", "управління", "регуляція", "індивідуалізація", "інтеграція" тощо. При цьому підкреслюється, що явища, які ними вивчаються, тісно пов'язані з адаптацією. Термін "адаптація" в даних галузях може вживатися у значенні пристосування до оточуючих умов. Вказується також на різноманітні аспекти адаптації та її різновиди. Але окремо аналіз процесу адаптації при цьому часто не пропонується і не здійснюється (А. Бек, С. Джудит, Ф. Зимбордо, М. Лейпе та ін.).

Аналіз актуальних досліджень. У психології різними авторами поняття адаптації пропонується у вузькому значенні, якщо воно пропонується в межах їх поглядів на природу функціонування психіки і психології людини (Р. Фрейджер, Д. Фейдимен, Т. Ф. Цигульська, К. Г. Юнг та ін.). Питанням адаптації займалися достатньо багато вчених,

наприклад таких як В.С. Медведєв, Б.Г. Рубін, Ю.Е. Колесников, В.І. Брудний, К.І. Кедрова під адаптацією розуміють не тільки пристосованість особистості до нових умов як до специфічного середовища, але й «входження» у спеціальність, тобто оволодіння сукупністю норм та функцій майбутньої професійної діяльності. Однак, як зазначають Л.Л. Кондратьєва, Ю.В. Уке, А.К. Колесова, засвоєння існуючих у суспільстві норм і цінностей може відбуватися на різних рівнях активності та свідомості людини. О.Л. Бушуєва, В.В. Гусєв, Н.Ф. Маслово, Є.М. Павлютенков розглядають аспекти навчально-професійної адаптації з особливих позицій тощо.

Метою даної статті є аналіз досліджень видів та особливостей становлення процесу адаптації ліцеїстів відомчих навчальних закладів МВС до умов навчальної діяльності та у майбутньому професійного самовизначення. Розглянуто шляхи навчально-виховного супроводження для покращення процесу адаптації.

Виклад основного матеріалу.

Основними видами навчально-виховних закладів, що здійснюють загальноосвітню і професійну довузівську підготовку осіб рядового і начальницького складу, є відомчі ліцеї та профільні класи загальноосвітньої школи. Їх значущість передусім полягає у вирішенні наступних важливих завдань первинної підготовки майбутніх кандидатів на зайняття посад

в органах, службах та підрозділах внутрішніх справ: всебічний розвиток ліцеїстів та учнів; подальше професійне самовизначення; виховання морально і фізично здорового покоління; забезпечення умов для здобуття загальної середньої освіти та первинних знань в сфері права і функціонування системи МВС України; розвиток основних вмінь та навичок в сфері майбутньої професійної діяльності та потреби у постійному самовдосконаленні; формування професійної позиції, гідності майбутнього працівника органів внутрішніх справ, готовності до специфічних умов проходження служби та відповідальності за свої дії [1, с.16].

Умови ліцею ВНЗ МВС є специфічними в силу службових обов'язків, які є обов'язковим елементом системи навчання, тобто одночасно відбувається й адаптація до майбутньої професійної діяльності. В початковий період перебування учнів в ліцеї, особлива увага приділяється адаптації першокурсників до умов перебування в ліцеї та навчально-виховного процесу [2]. Залежно від того, в яких умовах і на якому рівні здійснюється взаємодія людини із середовищем, можуть виділятися різноманітні види адаптації: організаційна, соціальна, психологічна, спеціально-професійна, культурно-побутова та фізіологічна [5, с.35-36].

Саме у ліцеї ВНЗ МВС у процесі адаптації ліцеїстів відбувається інтенсивне змістове та творче залучення їх до обраної професії, тому особливості поведінки ліцеїстів, зокрема системи навчальних закладів МВС, у сфері навчально-службової діяльності визначають ступінь адаптації їх до професії. Найбільш чітким показником рівня особистісної адаптації до своєї професійної ролі є зв'язок життєвих планів особистості з тією професією, яку вона опановує. Ставлення ліцеїстів ліцею

ВНЗ МВС до обраної професії свідчить, що в основі процесу особистісної адаптації можуть полягати причини не лише професійного плану, але й соціального, пов'язаного з прерогативами працівників даної галузі, новою соціальною позицією, можливостями задоволення актуальних потреб. Успішність виконання ліцеїстами своїх обов'язків передбачає наявність у них професійно значущих якостей особистості, формування яких відбувається як у процесі цілеспрямованого виховного, навчального, психологічного впливу, так і у результаті дії усієї сукупності умов макро- і мікросоціального оточення [4].

Даний процес обумовлюється особливостями умов життєдіяльності, властивих лише відомчим навчальним закладам, а саме: особливі ритм і регламентація життя і побуту; обмеження в засобах реалізації актуальних потреб; особливі принципи організації взаємин; відрив від звичного мікросоціального оточення; залучення ліцеїстів до інших видів діяльності окрім основної – навчальної. При цьому на фізіологічний стан особистості впливають холод, фізичні навантаження, побутовий дискомфорт, зміна раціону харчування, зміна ритмів життя, регламентований розпорядок дня [8, с.55-60].

На соціально-психологічну сферу впливають зміна колективу, засвоєння групових норм поведінки, зміна стилю взаємин, необхідність дотримуватись субординації, необхідність негайно підкорятись команді тощо. Ці специфічні умови життєдіяльності та навчання у ліцеї ВНЗ МВС визначають своєрідність дії механізмів первинної психологічної адаптації ліцеїстів, які спрямовані на зниження рівня тривоги, фрустраційного напруження, викликаних умовами зовнішнього середовища, що змінилися [2].

У силу цього однією з найважливіших умов педагогічного попередження дезадаптації в умовах навчання у навчальних закладах системи МВС є аналіз і діагностика виникнення труднощів особистості, її можливостей в опрацюванні інформації, пов'язаної з навчальною, виховною та психопрофілактичною діяльністю. Їх невідповідність нерідко служить безпосередньою причиною різних порушень в упорядкуванні соціально-комунікаційних стосунків ліцеїстів як з викладачами та курсовими офіцерами, так і в умовах навчальної групи [9]. Аналіз літератури дозволив виділити ряд педагогічних умов успішного здійснення адаптації: оцінка ступеня адаптації осіб перемінного складу до умов навчально-виховного процесу; проведення заходів для прискореної адаптації до умов навчання та проживання; організація колективу ліцеїстів та його оптимального функціонування; створення позитивного психологічного мікроклімату; здійснення навчального процесу на оптимальному рівні засвоєння особистістю навчальної інформації; педагогічний вплив на емоційно-вольову сферу особистості з метою формування її стійкості до стресових ситуацій; оптимальне поєднання соціального розвитку окремої особистості в колективній діяльності з формуванням у ліцеїстів відповідального ставлення до професії в органах внутрішніх справ; залучення ліцеїстів до участі у заходах щодо покращення та усвідомлення своїх завдань у педагогічно-виховній системі професійної освіти; прийняття вимог, які висуваються майбутньою професією до його особистісних якостей; послідовне засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань; системний розвиток здібностей та стійкої позиції особистості [6,14].

Проведено та опрацьовано результати дослідження серед ліцеїстів I курсу щодо питань соціально-психологічної адаптації, розглянуто ряд чинників що впливають на умови навчання та перебування в ліцеї та можуть бути використані для оптимізації і покращення навчально-виховного процесу.

В опитуванні взяли участь 49 осіб, що становить 89% від загального числа ліцеїстів 1-го курсу.

З числа першокурсників на момент опитування до умов навчально-виховного процесу в ліцеї:

повністю адаптувалися – 57%; не повністю адаптувалися – 43%; зовсім не адаптувалися – 0%.

Певні труднощі у початковий період свого перебування у ліцеї: відчували – 28%; відчували деякою мірою – 61%; не відчували зовсім – 10%.

Труднощі адаптації першокурсників були пов'язані з: навчальним навантаженням – 40%; режимом навчання та умовами проживання – 38%; самопідготовкою – 20%; стосунками з однокурсниками – 12%; особливостями побуту – 8%; особливостями побуту – 8%; поведінкою старшокурсників – 6%; взаємостосунками з керівництвом – 2%

Рівень навчального навантаження ліцеїсти оцінюють як: високий – 58%; помірний – 42%; невисокий – 0%.

Навчальний матеріал респонденти засвоюють: легко – 12%; по-різному – 66%; складно – 22%.

Найбільш прийнятними для першокурсників є наступні форми підготовки до навчальних занять: самопідготовка – 60%; консультації з викладачами – 25%; індивідуальні заняття – 30%; факультативна та гурткова робота – 12%; індивідуальні заняття у бібліотеці – 6%.

Оцінюючи різні сторони життєдіяльності своєї навчальної групи, першокурсники відповіли так:

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Чи задовольняють Вас наступні аспекти навчально-виховного процесу:	Варіанти відповідей (%)		
	В цілому влаштовує	По-різному	В цілому не влаштовує
Організація процесу навчання	61	39	-
Згуртованість колективу групи	65	25	8
Робота командирів навчальних взводів	51	49	-
Стосунки з начальником курсу	94	6	-
Стиль керівництва начальника курсу	91	5	-
Взаємодія з іншими групами	81	5	8
Взаємостосунки з однокурсниками	71	15	8
Побутові умови та умови проживання	53	20	-
Медичне обслуговування	68	29	3
Організація дозвілля	95	8	-
Якість харчування	60	35	5
Вирішення особистих питань	83	10	2

З числа опитаних 20% визначилися щодо спеціальності, яку оберуть у майбутньому, 61% - вагаються з відповіддю, 19% - не визначилися зовсім.

З тих хто визначився обрали спеціальність:

Слідчий-5%; служба в органах внутрішніх справ -39%; криміналіст-4%, тобто чіткого визначення щодо подальшого професійного самовизначення ліцеїсти не мають.

Стан соціально-психологічного клі-

мату у своїх навчальних колективах першокурсники в цілому оцінюють:

Взаємостосунки з однокурсниками респонденти визначили як: позитивні, пов'язані з особистими інтересами – 64%; в цілому доброзичливі, трапляються непорозуміння, конфлікти – 52%; важко дати відповідну оцінку – 4%; позитивні, що носять переважно офіційний характер – 0%; в цілому не доброзичливі, виникають непорозуміння, конфлікти-0%.

Навчальні колективи Ліцею	Стан соціально-психологічного клімату (%)		
	В цілому позитивний	Невизначений, ф ормується	В цілому негативний
Навчальна група	74	18	-
1-й курс	62	31	-
Юридичний ліцей	72	28	-

На запитання з яким проханням або питанням ліцеїсти I курсу хотіли б звернутися до керівництва отримано наступні відповіді: організація дискотеки - 11%; збільшити час для занять по самопідготовці-15%; зменшити кількість домашніх завдань-13%; відпускати у звільнення без батьків та довіреної особи-13%; надавати звільнення в п'ятницю - 8%; покращити харчування - 8%;

Дані використовуються в ліцеї для врахування результатів опитування, надання рекомендацій, корекції психо-профілактичної, виховної та навчальної діяльності.

Висновки. У підсумку аналізу теоретичних аспектів проблеми адаптації ліцеїстів у навчальному закладі системи МВС нами з'ясовано, що основними змістовими елементами процесу адаптації особистості до навчання в цих умовах виступають соціальна, психологічна, професійна і навчальна адаптація. Соціальна адаптація у ліцеї ВНЗ МВС включає приведення індивідуальної та групової поведінки у відповідність до характерної для закладу системи норм і цінностей, що вимагає узгодження особистих норм із системою вимог навчально-службової діяльності та її провідних цінностей.

Успішна психологічна адаптація особистості передбачає перебудову психіки індивіда, ціннісних орієнтацій, його внутрішньої позиції під впливом педагогічно скорегованих чинників навчально-комунікативного середовища.

Професійна адаптація особистості включає цільове залучення особистості до обраної професії на основі розвитку в неї позитивної мотивації на професійну діяльність. Навчальна адаптація у ліцеї розуміється нами як активне входження та пристосування особистості до нової системи організації і контролю навчання. Таким чином,

особистісну адаптацію в межах ліцею ВНЗ МВС можна уявити як цілісне явище, у змісті якого виділяються чотири провідних аспекти - соціальний, психологічний, професійний і навчальний (загальнодидактичний). Аналіз педагогічної літератури дозволив виділити ряд суттєвих педагогічних умов успішного здійснення процесу адаптації, що дозволяє ліцеїстам на практиці адекватно оцінювати формування своїх професійно значущих якостей, а педагогу - рівень адаптованості ліцеїста.

З числа першокурсників на момент опитування щодо умов навчально-виховного процесу в ліцеї; повністю адаптувалися - 57%; найбільші труднощі адаптації були пов'язані з: навчальним навантаженням - 40%, режимом навчання та умовами проживання - 38%; ліцеїсти рівень навчального навантаження ліцеїсти оцінюють як: високий-58%.; взаємостосунки з однокурсниками респонденти визначили як позитивні, пов'язані з особистими інтересами - 64%.

З числа опитаних 20% визначилися щодо спеціальності, яку оберуть у майбутньому, 61% - вагаються з відповіддю, 19% - не визначилися зовсім;

З тих хто визначився обрали спеціальність: слідчий-5%; служба в органах внутрішніх справ -39%; криміналіст-4%, тобто чіткого визначення щодо подальшого професійного самовизначення ліцеїсти не мають.

Аналіз педагогічної літератури та дані дослідження дозволяють виділити ряд суттєвих педагогічних умов успішного здійснення процесу адаптації, що дозволяє ліцеїстам на практиці адекватно оцінювати формування своїх професійно значущих якостей, а педагогу - рівень адаптованості ліцеїста, надання рекомендацій, корекції психо-профілактичної, виховної та навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абрамова Г.С. *Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. Вузов- 4-е изд., стереотип.* – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Андреева Г.М. *Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений.* - М.: Аспект Пресс, 2003. - 363 с.
3. Антипов В.В. *Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям.* М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002, 176 с.
4. Асмолов А.Г. *Психология личности.* – М.: МГУ, 1990.
5. Балл Г.А. *Понятие адаптации и его значение для психологии личности// Вопросы психологии, - № 1, - 1989. - С.-122.*
6. Бовин Б.Г., Мягких Н.И., Сафронова А.Д. *Основные виды деятельности и психологическая пригодность к службе в системе органов внутренних дел.* – М., 1997.
7. Бернс Р. *Развитие “Я – концепции” и воспитание.* – М.: Педагогика, 1986.
8. Завьялова Е.К. *Психологические механизмы социальной адаптации человека // Вестник Балтийской педагогической академии. СПб, 2001. Вып.40. С. 55-60.*
9. Иванова Е.М. *Психология профессиональной деятельности / Е.М. Иванова – М. : ПЕРСЭ, 2006.*
10. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис.* – М.: Дайджест, 1996.
11. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* М., 1977.
12. Медведев В.Є. *Класифікація поведінкової адаптації // Фізіологія людини, № 3, 1982.*
13. Медведев В. И. *О проблеме адаптации//Компоненты адаптационного процесса.* – Л.: 1984.
14. Реан А.А. *Психология адаптации личности/ Реан А.А, Кудашев А.Р., Баранов А.А.-СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.-479,[1], с.*
15. Меерсон Ф. З. *Основные закономерности индивидуальной адаптации // Физиология адаптационных процессов.* – М.: Наука, 1986. – С. 10-76.
16. Роджерс. К. *«Становление личности»* Эксмо-Пресс 2002 М
17. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии.* – М.: Педагогика, СПб: Издательство “Питер”, 2000 -590с.
18. *Словарь практического психолога / Шапарь В.Б.* – М.: АСТ4Харьков: Торсинг.
19. Столин В. В. *Самосознание личности.* М., 1983.- 284с.

BOGUCHAROVA O.I.,
Professor, Doctor of psychology
science,
Lugansk state University of inner
affairs by name Eduard Deidorenko,
Lugansk, Ukraine

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF MAKING MANAGEMENT EFFICIENCY DECISIONS

У статті аналізується емоційний інтелект як чинник ефективності прийняття управлінських рішень і як надійний предиктор успішності організаційних змін. Отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що керівники-менеджери середньої ланки, яким притаманний розвинений емоційний інтелект, характеризуються прийняттям ефективних управлінських рішень у співвідношенні з продуктивними копінговими стратегіями. Дослідження відкриває новий підхід в оцінці організаційних змін з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних показників – ефективність прийняття рішень, продуктивність копінгових стратегій відповідно.

Ключові слова: емоційний інтелект, ефективність, керівники-менеджери середньої ланки, копінгові стратегії, організаційні зміни, управлінські рішення, регресійний аналіз.

В статье анализируются эмоциональный интеллект как фактор эффективности принятия управленческих решений и как надежный предиктор успешности организационных изменений. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что руководители-менеджеры среднего звена с высокими показателями эмоционального интеллекта характеризуются принятием эффективных управленческих решений с опорой на продуктивные копинг-стратегии. Исследование открывает новый подход к оценки организационных изменений с учетом объективных и субъективных показателей - эффективность принятия решений, продуктивность копинговых стратегий соответственно.

Ключевые слова: копинговые стратегии, организационные изменения, регрессионный анализ, руководители-менеджеры среднего звена, управленческие решения, эмоциональный интеллект, эффективность.

The problem of leadership's emotional intelligence (EI), efficiency management making decision (EMMD) and productive coping-strategies' factors in the framework of a "bounded rationality" model by H.A. Simon, has been researched in this paper. The purpose of study is to determine the efficiency of decision-making by middle-level management stuff with EI and productive coping-strategies (direct /indirect effects on profit). A construct of EMMD was developed. The sample contained 32 managers (N = 32; Mage=39,57±11,14; 15 males; 17 females) in the business private structures / departments of state administration. The EI-scales are : N. Hall; Mayer at al.; D.V. Lyusin; 16 PF; also PWB; "Coping in SS"(Cattell, C. Ryff, P.Norman at al.). Results of plural regressive analysis for the final model of efficiency of making management decision proved: benevolent (R=0,884; Rsquare=0,782; F=59,274; p=0,0001; beta: $\beta_1 = 0,559$ (t=4,231), $\beta_2 = 0,374$ (t=2,828) accordingly. Analysis r-Pearson correlations of components of EI and coping strategies is scored higher too (p < 0,05; p < 0,01; p < 0,001). The research findings open up new prospects for assessing the success of organizational changes through direct /indirect effects.

Key words: *emotional intelligence, efficiency management decision-making, coping-behavioral strategies, middle level's managers, organizational changes, regression analysis.*

Problem identification.

PIn recent decades there appeared new psychological concepts in development of the organization and successful leadership summarizing the results obtained in the field of decision-making management. The effects of these decision-making findings have been crucial in the analysis of successful organizational performance, especially as to social psychological phenomena of managers, whose emotional and social abilities, leader's personal characteristics and skills are proclaimed as its central components. Besides even the most conservative organizations are subjected to constant changes today, which often can have negative consequences. That's why those conceptualization gain special weight, which emphasize the study of various real orga-

nizations in situations of organizational changes determined mainly organizational and economic factors. So currently there has been a growing interest in the effective factors of coping-behavioral strategies'. Intensification of managerial activity in situations of organizational changes provokes job stress and destructive coping-behaviour among all managers and ones of medium stage in organizational hierarchy, in particularly.

It should also be mentioned that the problem of the leadership field recently has been expended by rethinking the general psychological approaches to psychological understanding of human *ratio de facto* in terms of the problems of emotional intelligence (EI), which is relevant not only to contemporary psychologists' agenda but also to Aristotel's study conducted 2000 years ago for the under-

standing of the management leadership' mechanisms in organizations.

Thus, it becomes perspective to consider the social psychological phenomena such as effects of EI on making management decisions (MMD) by managers as external objective criteria of organizational success in its profit and their productive coping-strategies as internal subjective criteria of success, that provide positive tendency for organizational changes.

The objective of the present study.

The purpose of this study is to determine the efficiency of decision-making by middle-level management staff with EI and productive coping-strategies (direct / indirect effects on profit) as leader's personal characteristics in the successful organizational performance in situations of organizational changes.

Our research *task* was to follow the success in situations of organizational changes on its objective and subjective indicators. It means that managers with EI and managers without EI had to make (effective / ineffective) decisions in case of difficulties in the employees' professional activities under new tax implementation computer programs for the optimization of reporting process and taxation. Thus, the success in situations of organizational changes was studied through direct effects as scored higher in profit - efficiency of management making decision (EMMD) by middle-level managers and indirect effects - productive / inproductive stress-coping behavioral strategies of managers with EI and without EI.

Review of recent publications.

Western studies, carried out by Law et al. (2004) [11], demonstrated the relationship between the EI and higher scores in successful innovative tasks implementation and also in higher efficiency in making management decisions by managers.

In addition, the Ukrainian and Russian researchers have proved relationship between EI and effective procedural management characteristics as to inter-group coordination in the successful organizational performance (V.Y.Bochelyuk, L.M. Karamushka, S.H. Kozlovska, O.V. Chumachenko et al.) [4; 6; 8], correlations of the effectiveness of management leadership activities with leadership's stylistic preferences of managers (A.S.Petrovska). So it appeared that EI minimizes the likelihood of choice liberal or indifferent styles as the least efficient, providing the choice of optimal managerial style [in 2].

In USA counter diction IQ vs EQ (emotional quality vs intellectual quality) is popular now: "IQ gets you hired but EQ gets you promoted". According to several studies [6; 8; 10; 11; 12] the part of IQ in the business success is only 20% and EQ - all 80%. Some authors even claim that particularly in business ratio of emotional intelligence has more significant prognostic perspectives than the IQ-ratio. On the grounded theory's analysis of EI by P. Salovey and J. Mayer [in 1], who the first ones has interpreted EI as the ability to process the information contained with emotions, EI is to determine the value of emotions, their links with one another, to use emotional information as a basis for thinking and decision-making. The components of this phenomenon can be called positive factors in mild interpersonal interaction. Several theoretical and empirical studies associate high level of EI with greater job satisfaction, with the ability to build productive relationships with the team in organizations and the ability to form a favorable working climate (T.Y. Bazarov, L.M. Karamushka, Yu.O. Koloshyna, H.I. Padurets, I.B.Chudayeva, A.V. Zhuravlev et al.) [2; 4; 8; 9; 13; 14].

Other data confirmed the relationship between the high index of EI leaders of

organizations and management' effectiveness (I.O. Yehorov) [in 6]. No wonder a number of techniques and methods EMMD require from personality certain traits and skills: the ability to settle conflicts and the ability inter-group cooperation.

Also relationship between EI managers with interpersonal sensitivity, willingness to change and productive styles for harmonizing conflict, employee satisfaction and staff communication with them, with devotion to career and more was found [12]. In terms of indeterminacy in situations of organizational changes, emotional stability, social responsiveness, help in self-improvement and many other personality components, combined in one factor may be prominent for MMD and especially - EMMD.

Such data are based on certain theoretical models that require proper empirical verification. There are several models in the field of conceptualization of managerial decision-making, which anew interpret human rationality since MMD as social psychological phenomena is happening when there is the lack of information regarding the situation, of all possible alternatives to solve it and the inability to foresee the consequences of possible alternatives. In particular, it is a model of "bounded rationality" or "behavioral" model by H.A. Simon, according to which in complicated situations of decision-making leader operates within the "bounded rationality". Also another model, in particularly cluster one, that simulates processes of making decisions in situation of uncertainty (L.Lipshyts, R.Strauss) are interpret efficiency of decision-making of managers.

We can assume that in situations of organizational changes, EI is one of the decisive factors of making management decisions by managers. The same can

be seen in a situation of uncertainty - effective solutions are aimed at reducing the risk of uncertainty, which are important emotional informed decisions.

Thus, the working hypothesis we put forward found confirmation in the specialized theoretical literature. This gives us grounds to look for empirical evidence of dependence of the efficiency of decision-making from the EI manager and productive coping strategies by managers that provide positive tendency for organizational changes.

Method and Tools.

Measuring procedure included: J. Guilford's test on social intelligence (SI), which includes 4 subtest ("history of ending", "group of expressions", "verbal expression", "history of addition") (adaptation by E. Mykhaylova) [5]; N.°Hall's scale on EI that includes 5 subscale ("emotional awareness", "emotion's control", "self-motivation", "empathy", "recognition of others' emotions"); MS-SEIT V2.0 (Mayer at al., 2002) [7], which presented EI as an intelligent capacity; questionnaire Emotional Intelligence or "EmIn" by D.V.°Lyusin; 16°PF Cattell; scale of psychological Weil-Being (PSW) by C.°Ryff (adaptation by I.°Znanetska) [13]; scale "coping behavior in stress situations" by P.Norman, D.F. Endler, D.A. James, M.I.Parker (adaptation by T. Krukova).

A standard multiple regression was performed between three parameters EI (inter-, intrapersonality components of EI from "EmIn" by D.V. Lyusin, emotional competency - EC from N.°Hall's scale) as the independent variables and making management decisions as dependent variables. Statistical pack IBM SPSS Statistics 20.0. is used, analysis r-Pearson correlations, in particularly and others too.

Sampling strategy and Resulting Sample.

The sample of middle level managers

in the business private structures and in the some departments of state administration, heads of various professions by training, whose functions included conducting innovative change, making management decisions, demonstration of new tax programs and of renew computer programs was formed.

As to the innovative changes at first it concerned indicators of individual enterprises (new blanks for the optimization of reporting process), then – forms of taxation (for optimization of the process of accounting quantity and value of the “received” income), finely – forms of renew computer programs for the optimization of reporting process and taxation.

The sample contained 32 managers (N = 32; Mage=39,57±11,14; 15 males; 17 females). To ensure homogeneity of the sample such stratification variables as gender, age, education were taken into consideration. Gender divides study participants almost equally – 15 men, 17 women among managers. According to the age the participants can be divided into three groups: 23 to 30 years (10 adults) from 31 to 40 (12 adults), from 45 to 57 (10 adults).

For analytic purposes, we divided respondents into three age groups: (young, 23–29, n = 13 midlife, 31–44, n = 12, older adults 45–57, n°=°7) and one image group, that’s all 4 groups – 3 age groups of experimental and 1 image group of control. Thus, for the study the strategy a quasi-experimental design for non-equivalent groups was constructed.

Procedure.

During the research the following strategy was defined. It has three stages: 1) diagnostic, 2) conducting impact in situations of organizational changes as MMD and EMMD; 3) post-diagnostic. The choice of methodological research tools was made: to examine the construct EMMD.

Findings and Conclusion.

As a result of the research we have received a data set that consisted of three scales of stratification variables (education, gender, three age groups, one image group), eight scales of questionnaires and expert evaluation data. The received results were generalized due to a number of procedures of mathematical analysis. Indexes criterion of normality by Kolmogorova-Smyrnova showed that these data correspond to the normal distribution.

A standard multiple regression was performed between parameters of EI in all scales as the independent variables of manager’s leadership and MMD as dependent variables. For the final model of efficiency of making management decision (EMMD) are defined benevolent three parameters of EI (1, 2 parameters EI – “intra”-, interpersonality components of EI as “EmIn” by D.V. Lyusin and “3” parameters of EI – as emotional competency in management personal communications – ECM by N.°Hall’s scale) .

Correlation analysis of scales of emotional intelligence has allowed us to note the presence of a strong positive relationship between different scales of emotional intelligence. These coefficients indicate the validity and the reliability of the results. The only indicator that fell from the overall picture of inter-correlation – scale MSSEIT V2.0, and later – indicators of SI by J. Guilford’s test on social intelligence. This is probably connected to the unreliability of the managers’ responses and due to changes in the situation and possible personnel changes conducted during the study.

Correlation analysis of indexes of the scales that determine the MMD was decided to hold to prove the connection between scales. The level of statistical significance has confirmed a strong positive relationship between all variables. This

suggests that the chosen scales actually have a common aspect. Theoretically, we can talk about statistical descriptors of effectiveness MMD and then EMMD. These is how output of the new construct of EMMD appeared.

In practice, this construct was introduced by transformation of the following scales:

- independence from / dependence on the group, self-control / indifference (factor Q2, factor Q3 16 PF by Cattell);
- environmental mastery' subscale of Scales of PSW by C. Ryff;
- personality' set to the risk by PSK of Schubert;
- test on EI by N. Hall;
- questionnaire Emotional Intelligence or "EmIn" by D.V. Lyusin;
- scale MSSEIT V2.0 MSSEIT V2.0 by Mayer at al.;
- test on Social intelligence by J.°Guilford;
- scale "coping-stress behaviore in stress situations" by P.Norman, D.F. Endler, D.A. James, M.I.Parker (adaptation by T. Krukova).
- expert of evaluation – average index of efficiency scored higher in profit, which is made by an independent expert.

Transformation took place with

summation of indicators for these scales. As a result, we received non-standardized scale of EMMD. Thus, from measurement of MMD (tabl. 1) a construct of EMMD was developed. The psychological well-being scores (C.°Ryff) and productive coping-strategies in a construct of EMMD we can consider as the achievement's satisfaction managers by °H.A.°Simon.

The next step was the correlational analysis of the indexes indicators of the scales of EI. The results of this analysis are directly related to the confirmation of the hypothesis we put forward at the beginning of our research, claiming that the EI positively effects the processes of EMMD, which also is significantly associated with the position of reference of managers who make decisions. Obtained indexes had to demonstrate a direct positive relationship between the data of transformed scale of EMMD and scales of emotional intelligence and position of reference.

Results of plural regressive analysis for the final model of efficiency of making management decision (EMMD) proved that coefficient of plural correlation ($R=0,884$) is statistically reliable, which is why the model of multiple regression can be interpreted. R square = 0,782 (coefficient of determination) is scored lower but high too. Thus, a regressive

Table 1.
Coefficients of the correlation between emotional intelligence indicators of managers and MMD

		MMD	MSCEIT V2.0	SI	EmIn	EmPlnt
EMMD	Pearson correlation	1	0,360(*)	0,634(**)	0,854(**)	0,815(**)
	Sig. (2-tailed)		0,031	0,000	0,000	0,000
	n=	32	32	32	32	32

Remark. * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Table 2.
The value of coefficients of multiple correlation and multiple determination for the obtained model

Model	R	R-squared	Corrected R-squared	Standard error of estimate
	0,884	0,782	0,769	13,05840

Remark. Predictor – EI
 dependent variable – EMMD

model explains more than 78 % dispersions of dependency variable of EMMD.

According to F-Fischer's criterion and its level of significance for received models of multiple regression analysis we have respectively: model MMD $F = 59,274$, at $p = <0,0001$, i.e., EMMD benevolent ($F=59,274$, $p=0,0001$). Standardized coefficients β : $\beta_1 = 0,559$ (t -criterion = $4,231$), $\beta_2 = 0,374$ (t -criterion = $2,828$) accordingly. So we can say that there are huge interrelations between an emotional intelligence and construct of EMMD. We estimated the parameters and fit of the measurement construct of EMMD with standard error of estimate as measurement error. It's = $13,05840$ that fit data well.

Consequently, results of multiple regression analyses defined benevolent ($\beta = 0,559$), so EI as independent variable and its main components (intra-, interpersonality) of managers of medium stage in organizational hierarchy predicts EMMD; another independent variable also contributed significantly to prediction of EMMD ($\beta = 0,374$), in particularly, emotional intelligence as scored by Hall's components EI (emotional awareness, emotion's control, self-motivation, empathy, recognition of others' emotions ($\beta = 0,207$ up to $0,286$).

Management decision-making is influenced by many different factors. The findings of these research is demonstrated

that the higher scores of managers' components of EI than higher index of EMMD (specifically, positive relations, job performance, conflict management and personal characteristics). They also are demonstrated in job stress' management as positive correlations with the productive copings - planning of decision, and as negative correlations with - avoidance, confront coping.

Analysis r-Pearson correlations of components of EI and coping-stress behavioral strategies for managers in stress situations which determined mainly organizational factors in situations of organizational changes, for N.Hall's scale and scale coping-stress strategy by P.Norman at al as the same: self-motivation vs confront coping (CC) = $-0,4836$ (**); empathy vs CC = $-0,3708$ (*); emotional awareness vs selfregulation = $0,7297$ (***) ; recognition of emotions' others vs avoidance = $-0,4175$ (**); emotional awareness vs planning of decision = $0,854$ (**); self-motivation vs positive overvalue = $0,6081$ (***) ; environmental mastery vs positive overvalue = $0,8060$ (***) (* - at $p < 0,05$; ** - at $p < 0,01$; *** - at $p < 0,001$).

The 4 groups - 3 experimental age with EI and 1 control inage managers' groups without EI were compared according to the F-Fischer's criterion against characteristics measured 16 PF by Cattell, "PSK" by Schubert and Scales of psychological well-being by C. Ryff too. Scores in environmental mastery

by C.Ryff, $F = (0,05) = 30$, experimental / control managers' groups; score in PSK $F=(0, 01) = 59$, but only from young adulthood to midlife and older age managers' experimental groups; self-control - impulsiveness $F= (0, 01) = 19$ and negative ones - emotional stability - instability $F= (0, 01) = 17$ profiles for 16 PF by Cattell.

Conclusions. The research results allow to draw a conclusion that in the conditions of organizational changes the emotionally gifted leaders are characterized by high indexes of emotional intelligence and the efficiency in making management decisions as effective leader activity, and as to the changes, which have been carried out under their guidance, they are characterized by the following: rationalization of personality potential inclusion, dynamic quality of including in the phase of changes and

exit from it.

Obtained findings enable to propose methodological tools to determine the effectiveness of decision-making by middle-level management staff, including leader's personal characteristics and skills in the successful organizational performance before starts the situations of organizational changes.

Thus, the success in situations of organizational changes was predicted through direct effects as scored higher in profit - effectiveness management decision-making by middle-level managers and indirect effects - coping stress behavioral strategies of managers with EI.

Emotional intelligence turned out to be the most significant factor that influences making effective management decisions by managers.

RESOURCES:

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – СПб.: «БХВ-Петербург», 2012. – 288 с.
2. Базаров Т.Ю. Социальная психология нестабильности в организационной реальности / Т.Ю. Базаров // Психология в России: современное состояние. – 2012. – Т.5. – с. 271–288
3. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3 – 22.
4. Карамушка Л.М. Психологічні засади організаційного розвитку / Л.М. Карамушка. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 206 с.
5. Михайлова Е.С. Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена): Руководство по использованию [Текст] / Е.С. Михайлова. – СПб.: АДИС, 1996. – 53с.
6. Рикель А.М. Некоторые аспекты социально-психологической проблематики успеха / А.М. Рикель // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология – 2012. – №1 – С. 41–48.
7. Русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT V2.0) (Сергиенко, Ветрова) [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. научн. журн. – 2009. – №6(8). – URL.: <http://psystudy.ru> (дата обращения 25.04.2015).

8. Сидоренков А.В. Социально-психологическая адаптация работников и эффективность малых групп / А.В. Сидоренков, Е.С. Коваль // Российский психологический журнал. – 2013. – Т.10. – №3 – С. 29–36
9. Bar-On R. (2004). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties* / R. Bar-On // *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*; Glenn Geher (ed.). – Hauppauge, NY: Nova Science Publishers. – P. 111–142.
10. Côté S. Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance / S. Côté & C. T. H. Miners. // *Administrative Science Quarterly*. – 2006. – V. 51. – P. 1–28
11. Law K. S. The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies / K.S. Law, C. S. Wong & L.J. Song // *Journal of Applied Psychology*. – 2004. – N 89(3). – P. 483–496.
12. Petrides K. Trait emotional intelligence theory. [Comment/Reply] / K. Petrides // *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*. – 2010. – N 3(2). – P. 136–139.
13. Ryff C.D. Psychological well-being in adult life / C.D. Ryff // *Current Directions in Psychological Science*. – 1995. – N 4. – P. 99–104.
14. Simon H.A. Making management decisions : The role of intuition and emotion / H.A. Simon // *Acad. of Management Executive*. – 1987. – N 1. – P. 57–64.

ВАСЮК К.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології,
Донецький національний
університет,
м. Донецьк

МІШЕНІ ВПЛИВУ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ТЕЛЕВІЗІЙНІЙ РЕКЛАМІ

У статті розглядаються етичні та психологічні аспекти впливу телевізійної реклами на споживача, аналізуються гуманістичні проблеми технологій створення реклами, які спрямовані на підвищення її ефективності через використання системи фільтрів і мішеней. Перевіряється припущення про відмінності мішеней, що використовуються в рекламі, в залежності від виду рекламованої продукції.

Ключові слова: ефективність реклами, маніпуляція, мішені, фільтр.

В статье рассматриваются этические и психологические аспекты влияния телевизионной рекламы на потребителя, анализируются гуманистические проблемы технологий создания рекламы, которые направлены на повышение ее эффективности благодаря использованию системы фильтров и мишеней. Проверяется предположение об отличиях мишеней, использующихся в рекламе в зависимости от вида рекламированной продукции.

Ключевые слова: манипуляция, мишени, фильтр, эффективность рекламы.

In the article we have analyzed ethical and psychological aspects of TV advertisement's influence on consumers. There were analyzed humanistic problems of the technologies advertisement creation, which rise its efficient owing to using system of the filters and targets. We've proved the hypothesis about differences of the advertisement depend on type of production.

Key words: efficient of advertisement, filter, manipulation, targets.

Сучасна людина потерпає від напливу інформації. Вона переслідує нас у громадському транспорті, на робочому місці і вдома. Значне місце в цьому потоці займає саме реклама. Рівень її користі кожен визначає сам, але повністю уникнути її впливу сучасна людина не може.

Численні рекламні агенції та маркетингові об'єднання вже декілька десятиліть працюють над питанням, як зробити рекламу ефективнішою, в тому сенсі, щоб залучити увагу користувача та примусити купити рекламований товари та послуги. Задля цього вони не гребують навіть не зовсім етичними засобами. Звичайно, при цьому мало хто дотримується інтересів споживача. На жаль, за всю історію психологічних досліджень реклами надто мало праць було присвячено етичності реклами та наслідків впливу рекламного продукту на психічний стан звичайної людини.

Проаналізувавши дослідження II половини ХХ ст. та початку ХХІ ст., можна виділити такі основні проблематики досліджень реклами та її впливу на особистість людини:

1. Дослідження засобів та прийомів створення реклами, які підвищують її ефективність, зокрема, кількості повторів та ознак, які притягують увагу глядача. Серед значних робіт в цій тематиці слід відмітити Р.Хейлі, що в 90-х рр. досліджував привабливість

рекламної продукції на телебаченні та винайшов криву зростання ефективності реклами. Г. Браун дещо зменшив значущість висновків попередника, довівши, що сама реклама ще не гарантія зростання продажів, тому що на іншому боці цієї ланки стоять індивідуальні потреби особистої та діяльність безпосередньо поставників рекламованих товарів. Ще один аспект досліджень ефективності реклами належить С.Бродбенту, який в 1967 р розробляв модель розміщення реклами в медіа просторі. Подібні розробки також проводив Г.Кругман в 1972 р. Оскільки проблематика ефективності реклами була гостро актуальною, в деяких розвинених країнах утворювалися навіть асоціації та фонди з розробки рекламних стратегій. Одним з найвідоміших є Голандський фонд розвитку й оптимізації реклами, який був заснований в 1997 р. [1].

2. Більш пізні дослідження розширили спектр питань, які потрібно дослідити. З часом маркетингологи усвідомили, що вивчення ефективності не повинно фіксуватися тільки на аналізі частоти та порядку розміщення інформації в часі і просторі. К. Макдональд, Е.Ефрон, Г.П.Бахрік [2] звернулися до психічної складової споживача рекламної продукції, його психічних особливостей, спираючись на дослідження пам'яті та особливостей уваги, а також мотивів, які спонукають зробити покупку та інші дії, які

пропагує реклама. При всіх позитивних здобутках в науковому та маркетинговому плані ці дослідження, на наш погляд, уникають такої важливої теми, як гуманізація суспільства, бо мета, яка лежить в основі цих доробок – прибуток матеріального характеру. Споживач сприймається як мішень, засіб для підвищення прибутку, об'єкт для маніпулювання, його потреби та інтереси беруться в розрахунок тільки в тих аспектах, які стосуються рекламної продукції та його можливостей придбати її. Дослідження Г.П.Бахріка однозначно дають зрозуміти, що ефективність сучасної реклами висока, але зростання її ефективності не лінійне у відповідності до частоти та тривалості повідомлення. Відома база даних рекламних роликів ADTRACK містить також результати психологічних досліджень, що свідчать про перенавантаженість свідомості споживача рекламою. Як наслідок ефективними виявляються 60% повідомлень, і це лише на першому етапі експлуатації ролика, а потім його ефективність починає знижуватися. 20% опитаних взагалі мають дуже негативне ставлення до рекламної продукції.

Відкриті закономірності відомі рекламодавцям, тому вони застосовують прийом частішої демонстрації реклами, щоб дещо вирівняти криву споживацьких симпатій, але виникає замкнене коло – споживачів перевантажують рекламною продукцією, щоб виробити звикання до певних торгових марок, натомість у глядачів виникає інформаційна перенавантаженість і з часом формується негативне ставлення до реклами взагалі.

Тенденція до наукового, фундаментального підходу в рекламі тільки набирає обертів, від дилетантизму рекламний продукт все більше прагне до обґрунтованих серйозними до-

слідженнями висновків. У 80-ті рр. ХХ ст. був створений Американський фонд рекламних досліджень, які валідізували методи тестування рекламної продукції, пізніше аналоги такої організації були створені у більшості розвинених країн світу [1]. Результатом досліджень Американського фонду стала модель SOMMAP, яка включала чіткі параметри ефективності рекламного продукту:

- Знання про рекламу певного продукту;
- Привабливість ролика для споживача;
- Релевантність інформації – тобто те, наскільки вона відповідає потребам споживацької аудиторії;
- Емпатія – міра ідентифікації споживача с персонажами рекламного ролику;
- Новизна та шок – міра неочікуваності та новизни інформації, яка привертає увагу глядачів та сприяє запам'ятовуванню інформації.

Спираючись на теоретичні дослідження рекламного продукту протягом трьох десятиліть, Т.С. Кабаченко справедливо зауважує, що реклама сучасних медіа використовує все ті ж давно відомі види впливу на аудиторію, а саме: зараження, ідентифікація, навіювання, переконання, наслідування. Трактовка терміну «вплив» в сучасній психологічній науці не викликає значних суперечностей. На наш погляд, найбільш вдало визначив цей термін О.Г. Ковальов, як процес, який реалізується в ході взаємодії двох та більше рівнозначних систем і результатом якого є зміна в структурі просторово-часових характеристик стану хоча б однієї з цих систем [3]. Вплив завжди реалізується через декілька каналів:

1. Актуальній психофізіологічний

стан – спираючись на нього, можна привести людину до усвідомлення необхідного маніпулятору рішення. Наприклад, стан втоми, апатії знижує спротив маніпулятору.

2. Відображення ситуації в контексті системи цінностей і ставлень конкретного суб'єкта чи групи – наприклад, якщо представники цільової аудиторії стереотипно ставлять на перше місце сімейні цінності чи матеріальну вигоду, то спрацює вплив, який схвалює ці ідеї або гарантує досягнення певного результату в руслі домінуючої групової цінності.
3. Відображення потреб і інтересів конкретної особи чи групи – іноді потреби створюються штучно для підвищення попиту на рекламований продукт.

В результаті психологічного впливу зміни можуть стосуватися як зовнішньо орієнтованої поведінки, так і внутрішніх установок і мотивів особистості.

У зв'язку з напливом рекламної продукції, яка відверто або приховано намагається маніпулювати людською свідомістю та вчинками, нагальним постає питання про психологічну безпеку споживача рекламної продукції. Серед зарубіжних дослідників одним з перших це питання поставив Р.Чалддіні у своїй статті «Вплив. Наука і практика», в якій він не тільки описує безліч маркетингових прийомів впливу, але й пропонує засоби нейтралізації негативних впливів, акцентує увагу на небезпеці психологічних чи навіть фізичних травм від неякісного рекламного продукту [5]. Основна маса публікацій (як зарубіжних, так і вітчизняних) приходить на період 1994-1999 рр. серед відомих авторів А.В.Брушлінський, Г.В.Грачов, С.Ю.Решетніа, С.К.Рошцін, Л.Г.Смолян.

вони виділили 2 лінії інформаційної небезпеки сучасних медіа – деградацію форм відображення і структури потреб і мотивів особистості, адекватного сприйняття світу та зміна ціннісних орієнтацій та світогляду. Яскравим прикладом цього може виступати рекламні стандарти модельної зовнішності, коли хвороблива худорлявість трактується як норма, що призводить до розвитку анорексичних тенденцій серед молодих жінок [4].

Як зазначає А.В.Кіріченко, медіа-маніпулятори використовують 3 види фільтрів інформації, які властиві кожній людині:

1. Фільтри безпеки – спрямовані на виявлення і нейтралізацію інформації, яка представляє фізичну та психічну небезпеку для людини;
2. Фільтри інтересу – захищає від перенасиченості інформацією, тому спрямовує увагу людини на дійсно цікаві аспекти;
3. Фільтр інтимності – визначає безпечних людей, яким можна довіритися та розкрити власне Я.

На думку А.В.Кіріченко, успішність сучасної медіа-реклами багато в чому залежить від того, наскільки вдало вона може обійти ці фільтри інформації. Для цього використовуються так звані мішені впливу – слабкі аспекти особистості людини, які сприяють вдалій маніпуляції. Серед основних мішеней, які використовуються в рекламі слід виділити:

- Почуття провини;
- Заздрість;
- Страх;
- Усвідомлення свої слабкості перед силою іншого;
- Агресія;
- Сексуальні інстинкти;
- Почуття власності;
- Слава, популярність і престиж;
- Фізичний комфорт;

- Родинні та товариські почуття, приєднання до групи
- Збереження здоров'я.

Нами було проведено дослідження рекламного продукту українського та російського телебачення за період 2009-2014 рр. з метою дослідити представленість вище зазначених маніпулятивних мішеней в сюжеті рекламного ролика. Для цього були обрані найпоширеніші категорії товарів та послуг, які рекламуються на сучасному телебаченні. Одразу слід зазначити, що вони представлені непропорційно, в залежності від того, скільки рекламного продукту демонструвало телебачення на цей товар чи послугу. А саме:

- продукти харчування 949 роликів (які включали молочні продукти, чіпси, соуси, напої, м'ясні продукти, овочі та фрукти, приправи);
- товари для здоров'я 524 роликів (тренажери, засоби схуднення, ліки та ін.);
- побутова хімія та товари гігієни 357 роликів;
- автомобілі різного класу 96 роликів;
- мобільні телефони та послуги 232 ролика;
- розваги та відпочинок 91 ролик;
- дитячі товари – одяг, іграшки та дитяче харчування 435 роликів;
- побутова техніка та електроніка 116 роликів;
- домашні тварини – корм для них та засоби гігієни 21 ролик;
- банки та банківські послуги.

Звичайно, цей перелік не вичерпує всього розмаїття рекламного продукту, але охоплює всі найпопулярніші групи рекламованих на українському та російському телебаченні товарів. Нами не була взята до уваги радіо реклама, а також реклама друкованих

ЗМІ через малу частку представленості в загальному недійному просторі. Інтернет реклама в більшості дублює телевізійну, окрім того її ефективність, за даними Н.Холіса, набагато нижча, тому що на відміну від телебачення, людина може керувати процесом перегляду сайтів та рекламного продукту.

Об'єктом нашого дослідження виступала телевізійна реклама

Предметом дослідження – мішені впливу в рекламному продукті.

Гіпотеза дослідження полягала в припущенні, що кожний вид рекламної продукції має специфічні види мішеней впливу, відмінні від інших видів. Основними методами дослідження виступав теоретичний аналіз досліджень реклами, аналіз продуктів діяльності, експертне оцінювання, контент аналіз, також використовувався критерій кутового перетворення Фішера для статистичної перевірки гіпотези дослідження.

На першому етапі дослідження був здійснений перегляд рекламних роликів і їх класифікація за категоріями, які перелічені вище. На другому етапі за допомогою контент-аналізу виділені основні мішені впливу згідно обраній класифікації А.В.Кіріченко. На третьому етапі здійснювалась оцінка наявності певних мішеней впливу в кожній категорії рекламної продукції. Оцінювання здійснювали 6 експертів, в якості яких виступили звичайні глядачі реклами у віці від 24 до 46 років. За результатами їх оцінок вираховувався середній арифметичний показник частоти наявних мішеней впливу у переглянутих рекламних роликах. Через великий обсяг роботи, дослідження проводилося протягом 6 місяців. На останньому етапі був проведений статистичний аналіз достовірності відмінностей у відсотковому

Таблиця 1.
Відсоткова представленість мішеней впливу в різних категоріях телевізійної реклами

Вид продукції	Мішені впливу (%)										
	провина	заздрість	страх	сила/слабкість	агресія	секс	власність	престиж	комфорт	Родинні почуття	Здоров'я
Продукти	0	0	0	14	0	0	10	2	8	32	34
Товари здоров'я	0	4	10	63	0	0	3	0	0	0	20
Побутова хімія	10	0	0	0	0	0	0	0	51	39	0
Автомобілі	0	0	0	0	2	13	0	50	35	0	0
Мобільні телефони	0	0	0	0	0	0	10	34	25	21	0
Дитячі товари	0	0	0	0	0	0	0	0	34	51	15
Розваги	0	10	0	10	0	24	10	0	10	36	0
Техніка	0	0	0	0	0	0	12	12	42	34	0
Тварини	0	0	10	0	5	0	30	0	0	45	10
Банки	0	0	25	0	10	0	0	35	20	10	0

представлені тих чи інших мішеней впливу в кожній категорії рекламної продукції за кутовим перетворенням Фішера.

В таблиці представлені відсотки частоти використання тих чи інших мішеней в рекламі конкретних категорій товарів та послуг за оцінками експертів. Виявилось, що не всі теоретично можливі мішені впливу наявні у вітчизняній рекламній продукції. Також деякі теми реклами мають більшу чи меншу варіативність у виборі мішеней. Наприклад, побутова хімія та дитячі товари задіють зазвичай тільки 3 мішені, в той час як категорія «Роз-

ваги» та «Продукти харчування» мають вдвічі більший набір мішеней. На нашу думку це пов'язано з максимальним попитом на дані категорії товарів, залучення найбільшої кількості цільової аудиторії, яка, звичайно, досить різноманітна та має велику варіативність потреб і смаків.

На жаль, не відслідковувалися хронологічні зміни, динаміка частоти використання мішеней впливу в проміжок часу (5 років), але вважаємо, що це буде перспективою подальших досліджень в цій проблематиці.

Результати представлені в таблиці 1.

Як бачимо з даних таблиці, задіяними виявилися всі категорії мішеней впливу, але вони мають різну популярність серед творців рекламного продукту. Рідше за інших використовують негативні емоції та почуття – провину, заздрість, страх, а також слабкості. Категорія страху використовується лише по відношенню до тварин та банківських послуг. В останньому випадку найчастіше проводиться паралель з ненадійними банками, на фоні яких рекламований банк виглядає надійним. Досить дієвий хід для вітчизняного споживача реклами, який має печальний досвід обману в цій сфері.

Дуже специфічно використовується категорія сексуальної привабливості, як правило, це реклама розваг та автомобілів. Для суспільної моралі такі показники дуже втішні. Найбільше затребуваними у рекламодавців виявилися мішені комфорту, родинних почуттів, власності, престижу та здоров'я. Це свідчить про намагання впливати на позитивні емоції та почуття цільової аудиторії, не залякувати та підіймати назовні негативні сторони психічної складової особистості, а свідчить про прагнення маніпулювати, спираючись на позитивну сторону людської натури.

Однак, такі, на перший погляд, позитивні показники зовсім не означають гуманності сучасної реклами. Використання світлих почуттів і потреб може використовуватись з корисливою метою викликати більш сильну емоційну реакцію, щоб краще запам'ятали, звернули увагу, позитивно оцінили і купили продукт. Реклама може відверто аморально маніпулювати свідомістю людей.

Власне, дані мішені спираються на поширені соціальні стереотипи. Наприклад, побутову хімію найчастіше

використовують домогосподарки, які дбають про родинний комфорт та цінують родинні почуття, автомобілі для покупців являються не тільки транспортом, але й статусною річчю власника, до того ж переважна частина власників (принаймні в країнах, де проводилось дослідження) – це чоловіки продуктивного віку, тому нерідко реклама містить мішені з сексуальним підтекстом. Подібною статусною річчю, особливо для молоді є мобільний телефон, тому головний акцент робиться на престижності моделі та зручності користування. Факт спілкування представлений у категорії «родинні почуття».

Діти викликають у глядача актуалізацію материнського (батьківського) інстинкту, тому найдієвішим, на думку творців реклами, буде використання мішеней родинного затишку, здоров'я та комфорту. Досить непродуктивним, на нашу думку, є вибір мішеней для категорії товарів для здоров'я – вони позиціонують силу та експлуатують страхи. На жаль, це не достатньо дієві мішені, які відображають суспільне ставлення до здоров'я – люди бояться захворіти, але не прагнуть асоціювати його з чимось позитивним.

Таким чином, гіпотеза про специфічність мішеней впливу для окремих видів рекламної продукції підтвердилася частково, бо кожна мішень не має 100% специфічності та задіється для декількох видів продукції, а також ґрунтується на поширених соціальних стереотипах. В перспективах подальших досліджень цікаво було б відстежити представленість мішеней у більш деталізованих групах товарів та по відношенню до різних категорій споживачів за віком, статтю та соціальним статусом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Блэк С. Паблик рилэйшнз. Что это такое? / С. Блэк - М.: Модино пресс, 1990. – 346 с.
2. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия: учебное пособие/ Т.С. Кабаченко. – М.: Пед Общ России, 2000. – 544 с.
3. Плесси Э. Психология рекламного влияния. Как эффективно воздействовать на потребителей / Пер с англ. под ред. Л.Богомоловой. – СПб: «Питер», 2007. – 272 с.
4. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком (психология манипулирования). / В.П.Шейнов. – М.: ООО из-во АСТ, Мн.: Харвест, 2001. – 848 с.
5. Чалдини Р. Психология влияния. 4-е изд. перераб и доп./ Р.Чалдини – СПб: «Питер», 2001. – 288 с.

ГАЛЬЦЕВА Т.О.,
кандидат психологічних наук,
доцент, докторант,
факультет психології,
Київський національний
університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми самоєфективності особистості, визначено сутність та складові конструкту «самоєфективність», що розглядається як переконання у власній здібності управляти подіями, що впливають на людину і віра в можливість досягти успіху у конкретній діяльності при виконанні певних типів задач.

Ключові слова: самоєфективність, локус контролю, навчена безпорадність, самооцінка.

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы самоэффективности личности, определены сущность и составляющие конструкта «самоэффективности», который рассматривается как убеждение в собственной способности управлять событиями, которые влияют на человека и вера в возможность добиться успеха в конкретной деятельности при выполнении определенных типов задач.

Ключевые слова: самоэффективность, локус контроля, выученная беспомощность, самооценка.

The article presents the theoretical analysis of the personal self-efficacy and research on definitions of essence and components of the “self-efficacy” construct. The latter is treated as one’s belief in ability to control events, which influence the person, and successfully perform specific activity within a framework of certain types of tasks.

Key words: self-efficacy, locus of control, learned helplessness, self-esteem.

Актуальність теми дослідження. Соціально-економічні зміни, що відбуваються у різних країнах світу потребують високоєфективних людей, які здатні правильно оцінювати свої можливості і результати своєї діяльності, вміють бути продуктивними, психічно здоровими і успішними при виконанні будь-яких професійних та інших дій. Тому, феномен самоєфективності особистості привертає увагу численних зарубіжних і вітчизняних дослідників.

Метою статті є аналіз феномену самоєфективності особистості, психологічних детермінант, що впливають на його становлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій Феномен самоєфективності привертав увагу багатьох зарубіжних вчених таких як Дж. Капрара, Д. Сервон, Н. Бранден, А.Брушлинський, М. Єрусалем, М. Зіммерман, Дж. Роттер, Д. Майерс, Дж. Мартінес-Понс, Р. Уайт, Н. Пезешкіан, М. Селігман, Л. Хьелл, Д. Зиглер, М. Шерер, Р. Шварцер та ін. Досліджували цей феномен і російські вчені такі як М.І. Гайдар, К.М. Гайдар, Т.О. Гордєєва, Т.М. Маланьїна, В.Г. Ромек, М.В. Чистова, Є.А. Шепелева та ін. Серед вітчизняних науковців дослідженнями самоєфективності займалися І.В. Брунова-Калісецька, Т.О. Вольфовська, Т.І. Левченко, А.Ф. Линенко, В.В. Лук'яненко, Т.І. Кремешна, С.С. Занюк, М.І. Чижиченко, Л.М. Нецадим, О.Л. Фаст та ін.

Виклад основного матеріалу. Конструкт «самоєфективність» (self-efficacy) був запропонований канадсько-американським психологом Альбертом Бандурой в 1970-х років в рамках розробленої ним соціально-когнітивної теорії, яка представляє аналіз людської агентності з точки зору змін, розвитку та адаптації індивіда. А. Бандура вважає концепцію самоєфективності ключовою, стрижневою в соціально-когнітивній теорії. Він вказує, що поведінка людини детермінована внутрішніми чинниками, саморегуляцією, метою якої є забезпечувати самоєфективність індивіда, тобто здійснювати ті форми поведінки, які дадуть можливість йому успішно управляти життєвими ситуаціями [2].

Самоєфективність – це не особистісна риса, а особливий когнітивний механізм «можу-не можу», що дозволяє суб'єкту аналізувати свої можливості при виконанні тих чи інших дій. Якщо людина приймає рішення «що можу» - то вона активно приступає до виконання певних дій, при рішенні «не можу» - відмовляється від них.

Самоєфективність відноситься до тенденції індивіда планувати свої майбутні дії на основі оцінки своїх здібностей. Самоєфективність як конструкт очікування, підкреслює А.Бандура, спільно з навколишнім середовищем, попередньою поведінкою та іншими характеристиками визначає майбут-

ню поведінку особистості [3, с.5].

А.Бандура наголошує, що люди, які вважають себе високоефективними, думають і відчують по-іншому ніж ті, хто сприймає себе як неефективні. Вони створюють своє власне майбутнє, а не просто передбачають його. «Самоефективність – це судження людей про свої здібності організувати і виконувати ланцюг дій, необхідних для досягнення встановлених заздалегідь результатів діяльності» [2, с. 173]. Самоефективні люди, зазначає А. Бандура, є не тільки учасниками життєвих обставин, вони здатні до самоорганізації, ініціативності, саморегуляції і самоаналізу [10, с.9].

Конструкт самоефективності, з точки зору А.Бандури, впливає на кілька аспектів психосоціального функціонування людини. Те, як людина оцінює власну ефективність, визначає для неї розширення або обмеження можливостей вибору діяльності, зусиль, які доведеться докласти для подолання перешкод і фрустрацій, наполегливість, з якою вона буде вирішувати задачу. Впевненість у своїх силах та своїх здібностях дозволяє людині вирішувати задачі та досягати поставленої мети. А.Бандура зауважує, що «впевненість у своїй ефективності не завжди гарантує успіх, але невіра, безсумнівно, породжує відмову» [9, с.77].

А.Бандура розрізняє очікування ефективності (efficacy expectation) і очікування результатів (outcome expectation). Очікування результатів він визначає як оцінку людиною того, що певна поведінка призведе до певних результатів. «Очікування результату – це судження про можливі наслідки певної поведінки. Очікування ефективності являє собою переконання у тому, що індивідуум здатний успішно здійснити поведінку, необхідну для досягнення

очікуваних результатів. Різниця полягає у тому, що індивідуум може знати, що деякі дії можуть призвести до певного результату, але не вірити у те, що він сам в змозі здійснити ці дії» [2, с.115-116].

Характеризують очікування ефективності три основних виміри, це – рівень, універсальність (узагальненість, генералізація) і сила (ступінь зусиль) [9]. Очікування ефективності можуть змінюватися відповідно до рівня складності завдань (легкий, помірний, важкий); наприклад, індивід може бути впевнений в успішному виконанні швидше легких, ніж важких завдань. Про універсальність (узагальненість, генералізацію) можна судити, за А.Бандурою, виходячи з того, що «деякі види досвіду створюють лише дуже обмежені очікування майстерності, в той час як інші стверджують більш узагальнене сприйняття ефективності» [2, с.116]. Універсальність (узагальненість, генералізація) відображає широкий спектр видів діяльності, до якої можуть бути застосовані переконання у своїй ефективності. Сила виражає ступінь впевненості людини у можливості вирішення задачі, що стоїть перед нею, а також ступінь зусиль та наполегливість, які вона прикладе до її рішення. «Очікування ефективності визначає, скільки зусиль витратить індивідуум, як довго він зможе протистояти перешкодам, витримувати ворожі обставини і неприємні переживання» [2,с.116]. Слабкі очікування легко знищуються не підкріпленим досвідом, в той час як ті індивідууми, які володіють серйозними намірами, будуть наполегливі у своїх зусиллях, незважаючи на розчаровуючий досвід [2,с.123].

Розвиваючи концепцію самоефективності, А.Бандура виділяє її рівні. Так, люди з високим рівнем самоефек-

тивності будуть проявляти більшу активність при зустрічі з важкими ситуаціями, будуть продовжувати боротися, навіть стикаючись з невдачами, проявляючи наполегливість набувають правильний досвід, а особистість з низькими показниками самооефективності буде намагатися мінімізувати свої зусилля і піти від проблеми [2, с.116].

Висока самооефективність змінює мислення, сприяючи збільшенню кількості самопідтримуючих суджень. Вона також визначає силу і стійкість мотивації до діяльності, особливо у тому випадку, якщо індивід стикається з перешкодами на шляху до мети. «Високий рівень самооефективності, пов'язаний з очікуванням успіху, зазвичай призводить до гарного результату і підвищує, таким чином, самоповагу. І, навпаки, низький рівень самооефективності призводить до невдачі і зниження самоповаги. Людина постійно намагається контролювати непередбачувані ситуації і таким чином намагається здійснювати контроль над всілякими аспектами буття» [2,с.7].

Сильна віра в самооефективність, на думку А.Бандури, підвищує здатність людей швидко відновлювати фізичні і душевні сили при виконанні важких завдань, а також підвищує їх життєздатність. «Ті, хто володіє свідомістю високої самооефективності, подумки уявляють собі вдалий сценарій, що забезпечує позитивні орієнтири для вибудовування поведінки, і усвідомлено репетирують успішні рішення потенційних проблем» [7, с729]. Люди, які вважають себе неефективними «нездатні домогтися успіху, більш схильні до уявного подання невдалого сценарію і зосереджуються на тому, що все буде погано. Впевненість у нездатності добитися успіху послаблює мотива-

цію і заважає вибудовувати поведінку» [7, с.729].

А.Бандура вважає, що висока чи низька самооефективність у поєднанні з сприятливими чи несприятливими умовами оточуючого середовища визначають чотири варіанти поведінки людини: 1) самооефективність висока і сприятливі умовами оточуючого середовища – людина досягає позитивного результату; 2) самооефективність низька і сприятливі умовами оточуючого середовища – людина впадає в депресію, спостерігаючи як інші досягають успіху у ділах, що для неї вважаються занадто важкими; 3) самооефективність висока і несприятливі умовами оточуючого середовища – людина примножує свої зусилля, намагаючись змінити середовище (наприклад, протест, соціальна активність тощо) або змінює цілі; 4) самооефективність низька і несприятливі умовами оточуючого середовища – людина впадає в апатію, має відчуття безпорадності, схильна миритися зі своїм становищем [4].

Джерелами поповнення інформації про свою самооефективність, за А.Бандурою, можуть бути:

1. *Досягнення у виконанні* – це особистий досвід досягнення успіху. Успіх піднімає оцінку власної майстерності, підвищує очікування ефективності і має тенденцію до генералізації [2, с.117]. Володіння майстерністю вимагає досвіду і наполегливості. А.Бандура вказує, що деякі невдачі і труднощі слугують корисним досвідом. Переживаючи важкі часи, люди стають сильнішими [8, с.74].

2. *Опосередкований досвід* (соціальні моделі). Навчання через спостереження за іншими людьми і виявлення при цьому позитивних і негативних наслідків їх поведінки. Спостереження за тим, як подібні їм люди досяга-

ють успіху, не припиняючи зусиль, підвищує віру спостерігачів у свої здібності. Чим більше схожості між індивідом, успішно розв'язуючим якесь завдання, і спостерігачем, підкреслює А.Бандура, тим сильніше у останнього почуття самоефективності. Однак, спостерігання невдачі, яку зазнали інші люди, незважаючи на прикладені ними зусилля, знижує уявлення спостерігачів про власну ефективність і підриває їхню мотивацію. «Люди шукають моделей, які володіють компетенціями, до яких вони прагнуть. Завдяки їх поведінці і засобам мислення, компетентні моделі передають знання і вчать спостерігачів ефективним навичкам і стратегіям управління поведінкою [8, с.74].

3. *Вербальне схвалення* (або соціальне переконання). Ефективність може бути досягнута або змінена через переконання значущої для індивіда людини в тому, що він володіє здібностями, необхідними для досягнення мети. Вербальне переконання має бути у рамках реальних можливостей і здібностей індивіда. Вербальне переконання може впливати на самоефективність, якщо підтверджується подальшою успішною практичною реалізацією. Сила вербального переконання обмежується усвідомленим статусом і авторитетом того, хто здійснює переконання.

4. *Низький рівень емоційного збудження* (тривожності). Якщо люди напружені і стривожені, їх фізіологічний стан і емоційне збудження може негативно впливати на очікування ефективності. Настрій впливає на оцінку людьми їх особистої ефективності: піднесений настрій підвищує усвідомлену ефективність, пригнічений настрій її знижує. Приємне збудження, позитивні емоції посилюють впевненість у собі. Сприйняття самоефективності

залежить не стільки від реальних характеристик фізіологічних процесів (і тривога, і сильні позитивні емоції володіють схожими фізіологічними характеристиками), скільки від власної оцінки цих станів [2, с.119-120].

Крім того, А.Бандура додає, що на очікування ефективності, крім вищезазначених детермінант, впливають ситуаційні обставини. Рівень і сила власної ефективності відрізняються від контексту, в якій протікає діяльність. Неспівпадіння між очікуваннями успіху і якістю виконання найчастіше виникають в умовах ситуаційної невизначеності [2, с.121]. Пізніше психолог Джеймс Мадукс запропонував п'ятий шлях до самоефективності через імагінальний досвід - «уявні переживання», мистецтво візуалізації себе, як людини, що ефективно і успішно поводить у даній ситуації [11].

Конструкт особистої ефективності А.Бандура вважає надзвичайно важливою детермінантою людської поведінки, тому що для того, щоб на практиці здійснювати умілу поведінку, людям необхідно не тільки володіти необхідними навичками, а й вірити в ефективність їх використання. Самоефективність - це впевненість людини у власній конкретно визначеній компетентності, у своїх здібностях організовувати і виконувати дії, необхідні для певних досягнень у тій чи іншій діяльності [2, с.196].

Передумовою, психологічним джерелом до концепції самоефективності були теорії локуса контролю Дж.Роттера і навченої беспорядності М. Селігмана.

Теорія локуса контролю була розроблена Дж.Роттером ще у 1950 році. Вчений вважав, що люди є активними учасниками подій, що впливають на їх життя. Він запропонував поняття

локусу контролю як джерела контролю бажаної поведінки індивіда, який може бути як зовнішнім (надбанням індивіда), так і внутрішнім [12]. Розглядаючи теорію локусу контролю Дж.Роттера, А.Бандура поставив під сумнів значення загального локусу контролю, тому що на його думку, студент може відчувати занепокоєння про контроль над одним предметом або типом завдань, але не над іншими [5]. На підтримку цього твердження, дослідник Дж.Сміт виявив, що локус контролю не є прогнозом, поліпшення успішності або зниження тривожності, але для студентів які пройшли інтенсивну програму навчання навичкам подолання та підвищення самоефективності, такий прогноз має місце [14]. Аналізуючи теорію Дж.Роттера, А.Бандура стверджує, що люди, які володіють високою особистою ефективністю, впевнені в собі, в своїх силах і вірять, що в змозі подолати любі перешкоди, можуть підпорядкувати собі несприятливі обставини і події життя. У людей з низькою самоефективністю постійно домінує переконання, що обставини вище них, і від них самих нічого не залежить.

Іншим джерелом самоефективності є теорія навченої безпорадності М. Селігмана, що була запропонована в 1967 році. М.Селігман показав, що досвід тривалих неуспіхів може виступити сильним і надійним предикатором зниження очікування успіху. На його думку, навчену безпорадність індивід набуває у тому випадку, коли сприймає себе неспроможним контролювати неприємні події, що повторюються. Переживаючи безпорадність, індивід перестає діяти, втрачає можливість робити вибір, стає пасивним, вважає, що всі його зусилля будуть неефективними. Психологічні ефекти безпорадності різні і залежать від того,

чи вірить індивід, що він безпорадний завжди (хронічна безпорадність), безпорадний як правило (персональна, універсальна безпорадність) або його безпорадність пов'язана з більшістю областей життя (специфічна, глобальна безпорадність) [13]. Щоб протидіяти безпорадності необхідно розвивати оптимізм, що відображає віру людини в позитивний прогноз, пов'язаний з позитивним мисленням. На думку Д.Майерса, самоефективність, - це своєрідне наукове трактування здорового глузду, на який спирається сила позитивного мислення [1].

Самоефективність і самооцінку (самоповагу) багато дослідників вважають синонімами, проте на думку А.Бандури, ці поняття сильно розрізняються. Самооцінка - це загальна оцінка себе як особистості, своїх здібностей, можливостей, якостей, вчинків, а самоефективність - це віра в свої здібності в конкретній діяльності. Але, незважаючи на те, що ці два поняття розрізняються, вони взаємопов'язані, такі, що взаємодіють і впливають один на одного [9].

А.Бандура зазначає, що уявлення про свою ефективність не є глобальними диспозиціями, а залежать від специфіки конкретної ситуації, змінюючись в залежності від обставин. Дослідник вказує на наявність «безлічі образів самоефективності, які варіюють від одного виду діяльності до іншого, від одного рівня складності - до іншого, а так само від одних обставин - до інших» [2, с. 475]. Загальна самоефективність складається із окремих самоефективностей, що існують у різних галузях людської діяльності.

Висновок. Аналіз наукових досліджень з проблеми підтверджує, що самоефективність особистості в умовах демократичного суспільства є важливою умовою її самовизначення та

самореалізації. У роботах сучасних дослідників (зокрема, А.Бандури) самоефективність розглядається як когнітивний механізм регуляції діяльності та поведінки, що безпосередньо впливає на успішність людини.

На сьогодні феномен самоефектив-

ності має стати об'єктом досліджень у багатьох галузях, у першу чергу, таких як психологія та педагогіка. На цьому тлі, проблема вивчення і теоретичного уточнення конструкту самоефективності є актуальною і потребує подальших наукових пошукув.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Майерс Д. Социальная психология / Д.А. Майерс. – СПб.: Питер, 2010. – 310 с.
2. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Капрара Д., Сервон Д. Психология личности. СПб.: Питер, 2003. – 638 с.
4. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, упражнения, эксперименты –. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 608 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»)
5. Bandura A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. – N.J.: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1986.
6. Bandura A. *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*/A. Bandura//*Psychological Review*. - 1977. - Vol. 84. - P. 191-215.
7. Bandura, 1989с, р. 729 Bandura A. (1989), *Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy*, DP № 25, р. 729.).
8. Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.)
9. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman
10. Bandura, A. (2005). *Evolution of social cognitive theory*. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
11. Maddux, JE (2005). *Self-эффективность: сила веры вы можете*. В ЧР Снайдер и SJ Лонес (ред.), *Справочник по позитивной психологии* (стр. 227-287). Нью-Йорк: Oxford University Press.)
12. Rotter J.B. *The development and applications of social learning theory : selected papers* / J.B. Rotter. N.Y. : Praeger, 1982. - 367 p.
13. Seligman M.E.P. *Helplessness. On Depression, Development and Death*. – San Francisco: Freeman, 1975.
14. Smyth J. *A Teacher Development Approach to Bridging the Practice –*
15. *Research Gap // The Journal of Curriculum studies*. 1982. Vol. 14. №2.

ГАЛЯН О.І.,
кандидат психологічних наук,
доцент, докторант кафедри
загальної педагогіки та
дошкільної освіти,
Дрогобицький державний
педагогічний університет
імені Івана Франка,
м. Дрогобич

ПОГЛЯДИ НА СУБ'ЄКТНІСТЬ ШКОЛЯРА У СИСТЕМІ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

У статті розглядається суб'єктна сутність школяра як орієнтир у реалізації гуманітарної освітньої парадигми. Вказано на зв'язок гуманістичної і гуманітарної освітніх парадигм у поглядах на суб'єктність особистості учня у педагогічному процесі. Водночас, констатовано, що гуманітарний підхід орієнтований на нове бачення навчальної активності – гуманітарний спосіб організації пізнання, де інформація, що пізнається, набуває особистісної значущості. Окреслено потребу організації навчальної діяльності учнів на засадах принципу гуманітарності, який забезпечує формування у них особистісного світосприйняття на основі зміни підходу до процесу засвоєння знань. За таких умов суб'єктність виявлятиметься у побудові школярем власних смислів, світоглядних позицій та мотиваційно-ціннісних настанов.

Ключові слова: суб'єктність, розвиток суб'єктності, гуманітарність, гуманітарна освітня парадигма, гуманітарний спосіб пізнання.

В статье рассматривается субъектная сущность школьника как ориентир в реализации гуманитарной образовательной парадигмы. Указано на наличие связи между гуманистической и гуманитарной образовательными парадигмами во взглядах на субъектность ученика в педагогическом процессе. В тоже время, констатировано, что гуманитарный подход ориентируется на новое видение учебной активности – гуманитарный способ познания, где информация, которая познается, приобретает для личности значимость. Отмечена необходимость

организации учебной деятельности учащихся на основе принципа гуманитарности, который обеспечивает формирование у них личностного мировосприятия на основе изменения подхода к процессу усвоения знаний. При таких условиях субъектность проявляется в построении школьником собственных смыслов, мировоззренческих позиций, мотивационно-ценностных установок.

Ключевые слова: субъектность, развитие субъектности, гуманитарность, гуманитарная образовательная парадигма, гуманитарный способ познания.

The article analyzes approaches to implementing the agent nature of pupil within the humanitarian educational paradigm. The author points out the relations between humanist and humanitarian education paradigms in views on the agency of the pupil's personality in the educational process. At the same time it is stated that a humanitarian approach is focused on a new vision of educational activity – a humanitarian way of organizing the process of cognition. The author highlights the need for a new perspective on educational activities based on the principle of humanitarianism which ensures shaping pupils' personal world view based on a shift in the approach to knowledge acquisition. It is specified that in such conditions agency is manifested in working out one's own meanings, shaping one's own world view, motivational and value regulations based on the perception of information that is acquired as personal and meaningful one.

Key words: agency, agency development, humanitarianism, humanitarian educational paradigm, humanitarian way of cognition.

Постановка проблеми. Сучасний етап суспільного розвитку пов'язується з впливом глобалізаційних тенденцій та цивілізаційних криз на різні сфери життєдіяльності людини. Особливо актуальними окреслені процеси стають у контексті аналізу трансформаційних змін у системі навчання і виховання підростаючого покоління, спричинюючи активні дискусії щодо питань освітніх стратегій, змісту освіти, форм і способів організації педагогічної взаємодії. Системні перетворення в освіті, вибір адекватної освітньої моделі – потреба сучасного освітнього простору.

Однак ці зміни повинні бути науково обґрунтованими та відкривати можливості для успішної самореалізації суб'єктів педагогічної взаємодії.

Наприкінці ХХ століття методологія педагогічної науки була розширена завдяки введенню інтегративного принципу гуманітарності, який привніс у розуміння педагогічного процесу не тільки своє бачення ролі учня у засвоєнні знань та виробленні конкретних форм поведінки, але й новий зміст сучасної освіти. Йдеться про її орієнтованість на усвідомлення школярем свого призначення в світі (особистісно-ціннісний компонент), цілісне уявлення

про навколишній світ і самого себе з акцентом на процесі розуміння сутності знань, новий тип ставлення до знання, особливості його привласнення (когнітивно-особистісний компонент), розвиток такої характеристики особистості як гуманітарність, здатність до діалогу у процесі педагогічної взаємодії (суб'єкт-орієнтований компонент). Відтак, була сформульована нова освітня парадигма – гуманітарна. Її теоретико-методологічні засади відображають нові підходи до цілетворення в освіті. Однак підготовлені вони були попередніми парадигмальними пошуками (зокрема, у гуманістичній традиції), тому частково представлені у форматі сучасного освітнього процесу, де апіорі вказується на активний, суб'єктний характер діяльності учня, його самостійність та творчість у засвоєнні знань. Крім того, гуманітарний контекст перетворень в освіті пов'язаний і з постмодерністськими підходами в науці, які по-новому поставили питання свободи і відповідальності людини, а отже, створили підґрунтя для переосмислення її суб'єктної сутності.

У контексті розглянутих тенденцій вважаємо дослідження можливостей забезпечення суб'єктного розвитку школярів у гуманітарному підході доволі актуальним як для теорії й методології педагогічної науки, так і з позиції реалізації означених аспектів у практиці навчання і виховання підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема гуманітаризації освіти та необхідність запровадження нових освітніх парадигм представлена науковими пошуками філософів (О.І. Макарчук [10]), психологів (В.І. Слободчиков [13]), педагогів (О.В. Архіпова [4], О.М. Журавльова [7], В.І. Калін [8], І.А. Колеснікова [9]) та представників інших галузей наукового знання. Ними

обґрунтовується потреба у розкритті тих методологічних засад, які забезпечують "людинознавчий вимір" усіх сфер людського буття. Так, В.А. Нікітін вказує на потребу зміни схем мислєдїяльності, завдяки яким формується новий погляд на освітню ситуацію, новий тип інновації [12], а в інтерпретації В.І. Каліна – інноваційна парадигма [8], яка має суб'єкт-суб'єктний, особистісно-орієнтований, людиновимірний характер, що на наш погляд, підкреслює основні вектори гуманітарної освітньої парадигми.

Гуманітарний підхід відображає спробу виокремити у науковому дискурсі зміст та сутність гуманітарного знання, його вплив на становлення гуманітарної освіти і гуманітарної педагогії (О.В. Архіпова [4], С.У. Гончаренко [6]), де актуалізується проблема формування особистості, розвитку суб'єктної сутності людини (О.В. Вознюк, О.А.Дубасенюк [5], В.І. Слободчиков [13]). З цієї метою пропонується запровадити онтогуманітарний дидактичний підхід до змісту підручників, що забезпечує "індивідуально-особистісну форму буття школяра і виявляється через особистісно-цінне, двосуб'єктне, розуміюче, контекстне, діалогічне/поліфонічне, емоційне, діагностичне знання" (О.М. Журавльова [7, 16]). Отже, дослідницька орієнтованість сучасних наукових розвідок характеризує пошук теоретико-методологічних засад і прикладних аспектів оптимізації позиції учня у навчанні й вихованні.

Різновекторність наукових досліджень у розумінні сутності гуманітарної парадигми та гуманітарного знання, їх міждисциплінарний характер вказують на складність цього наукового феномену та створюють передумови для розширення поля аналізу проявів особистості школяра у системі гумані-

тарного підходу.

Мета статті – аналіз наукових підходів до розгляду суб'єктності школяра в гуманітарній освітній парадигмі.

Виклад основного матеріалу. Реформування системи освіти визначається потребами пошуку ідеальних форм реалізації суспільного запиту на формування підростаючого покоління у конкретних історико-культурних умовах. Кінець ХХ століття у зв'язку з цим був позначений підвищеним інтересом до питань удосконалення навчально-виховного процесу, актуалізації особистісного потенціалу учасників педагогічної взаємодії. Найконструктивнішою у контексті особистісного розвитку суб'єкта учіння виявилася гуманітарна освітня парадигма, яка за твердженням І.А. Колеснікової, розвивалася у межах цивілізації "педагогіки гуманізму" [9]. Її теоретико-методологічні засади та потреба реалізації віддзеркалили нове бачення цільових настанов, мотивів і ціннісно-сміслових аспектів діяльності людини загалом та учасників педагогічного процесу зокрема.

На жаль, у вітчизняному педагогічному дискурсі питання запровадження гуманітарного підходу до організації навчання у середніх загальноосвітніх закладах представлено недостатньо. Значна увага приділяється гуманітаризації освіти у вишах (В.П. Андрущенко, М.І. Бойченко, В.Г. Кремень, Г.В. Онкович). Це, з одного боку, видається закономірним, адже прагнення до саморозвитку, становлення життєвих орієнтирів, набуття особистісного сенсу отриманих знань, світоглядні позиції у студентському віці відповідають основним тенденціям цього етапу онтогенезу. З іншого боку, забезпечити модернізацію освітньої ситуації у вищих навчальних закладах можна лише запровадивши інноваційні процеси у

системі освіти загалом, починаючи з найпершої її ланки. Однак, у шкільній практиці реалізувати такі стратегічні завдання освіти не просто. Намічені зміни у змісті й підходах до організації навчання у середніх загальноосвітніх закладах лише перший крок до реорганізації освітньої ситуації та запровадження не декларованої, а дійсної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, освітнього діалогу.

Не зважаючи на складність окреслених змін, в історії становлення освіти української держави були зроблені кроки, які наближали завдання навчання, виховання і розвитку дитини (школяра) до пріоритетних поглядів педагогічної науки на особливості забезпечення особистісного розвитку та становлення індивідуальності суб'єктів педагогічної взаємодії. Оцінка науковцями і практиками домінуючих освітніх парадигм та їх рефлексія знайшли своє відображення у реформаторських ідеях та інноваційних підходах організаторів та управлінців освітньої галузі.

На законодавчому рівні питання впровадження гуманітарної педагогічної парадигми в Україні, насамперед, представлені у Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття), затвердженій у 1993 році, де серед принципів її реалізації вказано на необхідність гуманітаризації освіти, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення [1]. Отже, можемо констатувати, що основні методологічні питання гуманітарного підходу до школярів у процесі їхнього навчання, виховання і розвитку сконцентровані у цій Програмі навколо світоглядної спрямованості освіти, її смислоутворювальної функції, діалогізації педагогічної взаємодії, використання освітнього середовища як джерела розвитку (про що наголошував ще Л.С. Виготський).

Більш розгорнуто підходи до реалізації положень гуманітарної педагогіки, яка в історико-педагогічному контексті кінця ХХ – початку ХХІ століття стала провідною, представлені у Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), затвердженій у 2001 році (не зважаючи на суперечливий характер ставлення до неї громадськості, освітян). Як зазначають її автори, "освіта ХХІ століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку. ... Вектор шкільної освіти, спрямовуючись у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності і відкритості школи, зумовлює принципову необхідність переосмислення усіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу, змісту, методів, форм навчання і виховання, системи контролю і оцінювання, управлінських рішень, взаємовідповідальності учасників навчально-виховного процесу" [2]. Відтак, основна увага у Концепції була спрямована на зміну малоефективної, перевантаженої "відомостями, які не мають суттєвої загальноосвітньої цінності", обтяженої суб'єкт-об'єктивним підходом (не зважаючи на визнання пріоритету діалогічності у педагогічному процесі) шкільної освіти. Як бачимо, серед основних орієнтирів реформування освітнього процесу розробники Концепції акцентують увагу на окремих положеннях гуманітарної освітньої парадигми, а саме, ціннісність особистісного підходу до організації навчально-виховного процесу, де важливим маркером його успішності буде саморозвиток школярів, їх здатність до самоосвіти, надання освітній ситуації особистісної значущості.

Серед основних завдань, які мали б допомогти змінити освітню ситуацію,

у Концепції виокремлювалась потреба різнобічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування її ціннісних орієнтацій, бажання й уміння вчитися; становлення в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності тощо [2]. Також наголошувалася ідея самоцінності дитинства, діалогу, усвідомленого вибору дитиною особистого життєвого шляху.

Отже, запропоновані у Концепції підходи до реформування шкільної освіти, крім організаційно-педагогічних аспектів, містили інформацію про напрямки перебудови сутності педагогічного процесу. Йдеться про навчальний зміст і методики, які формують "світогляд, ціннісні орієнтації, уміння самостійно вчитися, критично мислити, користуватись комп'ютером, здатність до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, вміння і навички, необхідні для життєвого і професійного вибору" [2].

Нове бачення сутності педагогічної взаємодії не можливе без зміни позиції вчителя. Саме він здійснює управління пізнавальною (навчальною) діяльністю школяра, а отже, від його настанов, стилю педагогічної діяльності, засад педагогічного мислення залежить переорієнтація сучасної школи на гуманітарні підходи у навчанні, вихованні й розвитку учня. У зв'язку з цим, особлива увага у Концепції була приділена гуманітарній природі самої педагогічної діяльності та її розуміння педагогом. Зміна його професійної позиції полягає у визначенні нових орієнтирів професійної діяльності: не оцінка навченості учнів, а стимулювання їх особистісних

досягнень, не контроль, а спільна відповідальність за результати співпраці.

Ідеї модернізації освітнього простору у напрямку реалізації особистісного підходу, орієнтації освіти на потреби та індивідуальні можливості дитини, розвиток її як активної, самодостатньої особистості, здатної виявляти власне ставлення до світу і самої себе набули подальшого втілення у Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України у 2002 році [3]. Зокрема, пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти були визнані її особистісна орієнтація, формування національних і загальнолюдських цінностей, запровадження освітніх інновацій тощо. Держава через систему змісту освіти та інноваційний підхід до її організації, запровадження інноваційних технологій, згідно з задекларованим, спрямовує свої зусилля на "формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості" [3]. Представлені умови та чинники удосконалення навчального та виховного процесів у контексті їх впливу на розвиток психічних функцій, особистісних настанов та ставлень школярів, формування їх самоактивності ґрунтуються на усвідомленні необхідності поєднання наукових досягнень у галузі педагогічної і психологічної наук, які були визнані пріоритетними напрямками розвитку науки в Україні.

Отже, методологічні орієнтири вітчизняної і зарубіжної педагогічної науки кінця ХХ – початку ХХІ століття (виникнення нових парадигмальних підходів до розуміння сутності взаємодії суб'єктів освітнього процесу; наукове обґрунтування, нове бачення змісту діяльності учня по засвоєнню знань, виробленню умінь, формуван-

ню компетенцій; аргументація педагогічної доцільності змін в організації педагогічного процесу; транспектива становлення особистості учня, вираження його індивідуальної сутності у навчальній діяльності, ставленні до навколишнього світу тощо) були предметом втілення в окремих державних актах, що декларували зміст реформування освітньої системи України, розглядали перспективні напрямки зміни освітньої ситуації у зв'язку з потребами діалогізації педагогічної взаємодії, включеності учня у педагогічний процес, використання отриманих знань та умінь у процесі формування власної світоглядної орієнтації, життєздійснення, тобто його суб'єктності.

Втілення у шкільну практику основних положень гуманітарної парадигми вимагає окреслення її основних постулатів, які визначають особливості функціонування системи навчальної і виховної взаємодії вчителя й учнів, а також можливостей розвитку кожного з суб'єктів освітнього процесу. За умов гуманітарного підходу педагогічні реалії, на думку І.О. Соловцової [14], повинні відповідати, по-перше, конкретним ціннісним орієнтирам (йдеться про відносини, в яких ставлення людини до себе, до світу допомагають зрозуміти сенс власного буття), по-друге, ментальним настановам (людина та педагогічний процес розглядаються як цілісні феномени, які характеризуються нелінійністю розвитку), по-третє, системному підходу для опису змістових і процесуальних характеристик педагогічного процесу.

Отже, гуманітарна парадигма не тільки орієнтована на максимальне розкриття індивідуальних здібностей людини, неповторних, унікальних особливостей її психіки та інтелекту, а й вважає це результатом спеціально організованої взаємодії суб'єктів освітнього

процесу.

Ми погоджуємося з точкою зору І.А. Колеснікової [9], що центром гуманітарної освітньої парадигми є не учень, який засвоює знання, а людина, що пізнає істину. А так як однозначність істини може піддаватися сумніву, то важливою є не сама вона (істина), а ставлення до неї. Крім того, суб'єктивний досвід, отриманий у взаємодії з навколишніми та світом, створює основу для осмислення сприйнятої інформації завжди з певної позиції, крізь призму оцінки відомого і невідомого, його розуміння, усвідомленості та, відповідно, смислотворення, яке стає результатом навчальної діяльності.

Означене, на наш погляд, вказує на пріоритетність ціннісного та цілісного ставлення до школяра як суб'єкта учіння. Особистісний (суб'єктний) аспект у межах гуманітарної освітньої парадигми не тільки і не стільки визначається особистісно-орієнтованим підходом у навчанні й вихованні, організацією розвивального навчання або демократизацією педагогічного процесу (що характерно для гуманістичної педагогічної парадигми). Гуманітарний контекст освіти ставить нові завдання перед педагогами – формування особистісного світосприйняття школяра на основі зміни підходу до процесу засвоєння знань. Йдеться не тільки про розуміння сприйнятого, пізнаваного, але й його осмислення, осягнення людиною світу, вільний вибір своєї позиції. Навчальна діяльність школяра набуває для нього статусу діяльності, що дає змогу розуміти інформаційну реальність та інтерпретувати її (за умови узгодженості критеріїв).

Організація навчальної взаємодії у процесі засвоєння знань та формування відповідних компетенцій повинні забезпечувати врахування індивідуальних особливостей школяра, можливість

формування у нього власного погляду на змістові одиниці інформації, сприяти розвиткові світоглядних орієнтацій. Теоретичне обґрунтування цих положень отримало своє втілення у розробці О.М. Журавльовою [7] дидактичної концепції гуманітаризації змісту шкільних підручників. На наш погляд, бачення авторкою потреби в оновленні змісту сучасної освіти відображає його орієнтованість на врахування гуманітарної природи процесу пізнання. Вона вважає, що гуманітаризувати знання – означає зробити його особистісно-орієнтованим, суб'єктно-значущим для людини. Запропонована відповідно до розробленої концепції гуманітарна модель побудови підручника представлена системою принципів (аксіологічність, контекстність, суб'єктна орієнтованість, індириктивність, емпатійність) та інноваційних функцій (онтологічна, аксіологічна, ідентифікаційна, особистісно-створювальна) [7]. Усі вони відображають парадигмальну ідею цінності, особистої значущості інформації, що пізнається, орієнтованості на становлення суб'єктної сутності людини. На думку Л.Ю. Монахової, "діяльнісно-гуманітарна організація тексту підручника формує можливість самостійної оцінки учнем матеріалу, що пізнається, з позиції соціальної й особистісної значущості, організує освітню діяльність з позиції гуманітарних способів пізнання" [11, 182], серед яких: смислотворчість, діалог, переживання, уява, інтуїція, емпатійне розуміння.

Зародившись на основі гуманістичної парадигми, ознаки якої простежуються в гуманітарному підході, акцентуємо увагу на його інноваційності як щодо змісту, так і у стратегіях форм та методів організації освітнього процесу. Приймаємо точку зору О.В. Архіпової про те, що гуманітарно-орієнтований

освітній процес важко формалізувати, адже він "спрямований не на створення умов для передачі знань, а на створення умов для розуміння і побудови на цій основі власних смислів (світогляду), а, відповідно, на формування особистості" [4, 193]. Щоби привласнити знання (термін О.М. Леонтьєва), авторка зазначає, йому необхідно "народитися" у кожної людини заново. Саме такий контекст розуміння сутності співучасті у педагогічній взаємодії, на наш погляд, вказує на суб'єктну позицію школяра.

Суб'єктність у цьому розумінні виявляється не тільки у визнанні за учнем права бути суб'єктом учіння: мати власну позицію, ставлення до змісту знання та виявляти активність у привласненні досвіду виробленого людством (що також є важливим), а й у розкритті його потенційних можливостей завдяки створенню умов для здійснення особистісного саморозвитку школяра у процесі його активної взаємодії з навчальним матеріалом, у співвідношенні з його життєвим досвідом, які сприяють виробленню ціннісних та мотиваційних орієнтацій, смисложиттєвих утворень, породжують особистісні смисли, що впливають на сприймання навчальної діяльності як інструменту саморозвитку. Відтак, реалізація гуманітарної парадигми забезпечує школяреві більш вищий рівень активності і самостійності у розв'язанні навчальних задач.

Висновки. Зміна парадигм у педагогічній науці – питання актуальне й, водночас, дискусійне. Це підтверджує значна кількість публікацій щодо їх розрізнення та структурування, детермінації змінюваності, змістового наповнення, ролі учня та вчителя в організації педагогічної взаємодії тощо. Сьогодні засвідчує важливість забезпечення саме суб'єкт-орієнтованого підходу до аналізу освітнього серед-

овища. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває аналіз гуманітарної освітньої парадигми як пріоритетної у педагогічній науці кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Такий підхід до аналізу педагогічного процесу пов'язаний з підвищеною увагою до ролі учня у педагогічному процесі школи. Йдеться про його суб'єктну сутність, становлення й розвиток його особистості, індивідуальності. Саме такий ракурс розгляду школяра було відображено у законодавчих актах, які визначали перспективи розвитку освіти на перетині століть.

Наукове обґрунтування дістали основні положення реалізації гуманітарно-цілісного підходу до школяра, гуманітарної парадигми в освіті, потреба розвитку гуманітарної педагогіки. Її основу становить новий погляд на місце учня у педагогічному процесі, зміна змісту і стратегій форм та методів організації освітнього процесу. Школяр орієнтований у межах цієї парадигми не тільки на розуміння сприйнятого, пізнаваного, але й його осмислення, привласнення знання через творення його сенсу, світоглядного ставлення до нього, вироблення ціннісних орієнтацій, породження особистісних смислів (гуманітарний підхід у пізнанні, де використання герменевтичного підходу забезпечує розвиток діалогічного мислення). Отже, знання стає суб'єктно-значущим, а навчальна діяльність та педагогічний процес – середовищем розвитку та саморозвитку школяра.

Розгляд суб'єктності школяра в історико-педагогічному дискурсі актуалізує потребу виокремлення основних тенденцій розуміння цього наукового конструкту у системі реалізації пануючих у ХХ столітті педагогічних парадигм, що і стане предметом **подальших** наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/111-.html?showall=&start=4>
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) Затверджено постановою спільного засідання колегії Міністерства освіти і науки й Президії АПН України від 22 листопада 2001 р. № 12/5-2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/?list=2
3. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: rada.gov.ua.
4. Архипова О.В. Гуманитарное образование и гуманитарная педагогика: природа, специфика, цели / О.В. Архипова // Общество. Сердце. Развитие (Terra Humana). – 2011. – №2. – С. 192 – 195.
5. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О.В.Вознюк, О.А.Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 684 с.
6. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С.У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І.А. Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 81 – 107.
7. Журавлева О.Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / О.Н. Журавлева. – СПб., 2013. – 48 с.
8. Калин В.И. Парадигмы образования в современной мировой педагогической практике / В.И. Калин / II Міжнародна наукова конференція "Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи", м. Харків, ХДАДМ, 15-16 квітня 2010 р. / [збірник матеріалів]. – Харків : ХДАДМ, 2010. – С. 44 – 46.
9. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 43 – 48.
10. Макарчук І.О. Рефлексивний потенціал освітньої парадигми / І.О. Макарчук // Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2011. – Вип. 2. – С. 77 – 80.
11. Монахова Л.Ю. Актуальные исследования реализации гуманитарной парадигмы в современном образовании / Л.Ю. Монахова // Человек и образование. – 2014. – №1 (38). – С. 181 – 186.
12. Никитин В.А. Социокультурные изменения, определяющие новые задачи исследования образования [Электронный ресурс] / В.А.Никитин. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiv/mat/22>
13. Слободчиков В.И. Парадигмы развития психологии и образования [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков. – Режим доступа : <http://charko.narod.ru/tekst/alm3/slob.html>
14. Соловцова И.А. Специфика гуманитарно-целостного подхода в исследовании педагогических явлений и процессов [Электронный ресурс] / И.А. Соловцова. – Режим доступа : <http://subscribe.ru/archive/science.humanity.laboratory/html>

ГЕЙЛИК А.В.,
кандидат педагогічних наук,
в.о. доцента кафедри математики,
Київська державна академія
водного транспорту ім. Гетьмана
Петра Конашевича-Сагайдачного,
м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ МАТЕМАТИЧНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядається концепція автономності студента і автономного самокерованого навчання. Сформовані характеристики та психолого-педагогічні особливості автономності студента при вивченні математичних дисциплін. Визначено вимоги та компоненти автономності і відповідальності.

Ключові слова: автономність, математична підготовка, математичний портфель, мотивація, самонавчання, самоорганізація, відповідальність.

В статье рассматривается концепция автономности студента и автономного самоуправляемого обучения. Сформированные характеристики и психолого-педагогические особенности автономности студента при изучении математических дисциплин. Определены требования и компоненты автономности и ответственности.

Ключевые слова: автономность, математическая подготовка, математический портфель, мотивация, самообучения. Самоорганизация, ответственность.

In the article the concept of autonomy and autonomous self-governing student learning. Formed specifications psychological and pedagogical features of student autonomy in the study of mathematical disciplines. The requirements and components of autonomy and responsibility.

Key words: autonomy, mathematical education, mathematics portfolio, motivation, self-learning, self-organization, responsibility.

Необхідність формування автономності студента визначається загальною тенденцією до демократизації та гуманізації освіти, в умовах зростання мобільності населення, рівня просвітництва населення. Сучасне суспільство інформаційних технологій зацікавлене в тому, щоб випускник ВНЗ був спроможний постійно підвищувати свою кваліфікацію за рахунок професійної самоосвіти, а також умів критично мислити, усвідомлюючи, де і яким чином одержані ним знання можуть бути застосовані в оточуючій його дійсності.

Підтримання математично-професійної компетентності майбутнього фахівця на належному рівні в сучасних мінливих умовах можливе за рахунок розвитку умінь самонавчання і самоосвіти, а також особистісно-професійної автономності, характерними рисами якої є самостійність, ініціативність, відповідальність і креативність.

Студенти, які можуть самостійно ставити перед собою цілі, виробляти власну тактику і стратегію їх реалізації, здійснювати проміжний та підсумковий самоконтроль, досягають рівня істинно автономного самонавчання або рівня автодидакти. Досягнення зазначеного рівня відбувається шляхом постійного розвитку компетенції самонавчання, під якою розуміється здатність до самостійного планування, регулювання і контролю мисленневих

процесів, що лежать в основі процесу учіння і супроводжують його .

Так, у контексті особистісно-орієнтованого підходу до навчання в зарубіжній теорії і практиці викладання виділяється концепція автономності студента і автономного самокерованого навчання. За даною концепцією, досягнення автономності означає бажання і спроможність студента взяти на себе управління своєю діяльністю, що спрямована на формування математичної компетентності, зокрема при формуванні професійно-орієнтованого математичного портфелю фахівця. Студент вирішує, що він хоче вивчати і як він хоче це вивчати, бере на себе відповідальність за прийняття цих рішень і за їх виконання.

У межах концепції гуманістичної, розвивальної освіти і з позиції особистісно-орієнтованого навчання студента, особистісно-професійна автономність визначається як здатність суб'єкта самостійно реалізувати свою навчально-практичну діяльність, активно і свідомо керувати нею, здійснювати рефлексію і корекцію навчальної діяльності і накопичувати індивідуальний досвід, відповідально і незалежно приймати кваліфіковані рішення відносно безпосереднього учіння в різних навчальних контекстах при певному рівні незалежності від викладача і прийнятті на себе окремих його функцій .

На основі наведеного вище визначення, виділимо основні характеристики особистісно-професійної автономності студента у навчально-практичній діяльності на основі таких компонентів, як:

а) технологічний – володіння стратегіями навчальної діяльності, володіння прийомами начальної діяльності;

б) діяльнісний – навчальна компетентність, що означає самоініціацію навчальної діяльності, самокерування навчальною діяльністю (від постановки цілі до самоконтролю за результатами навчальної діяльності), критичну рефлексію на процес навчально-практичної діяльності, самооцінку і самокорекцію навчальної діяльності (як результату, так і способів навчальної діяльності, які використовуються);

в) особистісний – прийняття незалежних рішень щодо навчальної діяльності, прийняття відповідальності за результат навчальної діяльності, усвідомлення досвіду навчальної діяльності, незалежність, самостійність, позиція «я – учитель»;

г) конструктивний – адаптивність навчально-практичної діяльності до різних навчальних ситуацій, свобода щодо творчого перетворення навчальної діяльності, накопичення індивідуального досвіду навчально-практичної діяльності і перенос ефективного досвіду у новий навчальний контекст, взаємодія та співробітництво у процесі вирішення завдань навчальної діяльності, передача індивідуального досвіду навчально-практичної діяльності.

Формування особистісно-професійної автономності студента у процесі математично-професійної підготовки, як спроможності усвідомлювати себе суб'єктом діяльності, пов'язане безпосередньо з розвитком його готовності відображувати свій досвід

навчальної діяльності, пропускаючи його крізь призму індивідуальної свідомості і створюючи на цій основі індивідуальний навчальний досвід. Така здатність може розглядатись як показник сформованості студента – суб'єкта навчально-практичної діяльності, так і показником ступеня професійно-математичної компетентності майбутнього фахівця.

У процесі формування математичної компетентності майбутнього фахівця транспортної галузі ми враховували формування навчальної автономності студентів на основі використання потенціалу міждисциплінарної взаємодії курсів у контексті взаємопов'язаного розвитку професійної та міжкультурної компетентностей та підхід до розуміння автономності, як похідної процесів самовизначення, саморозвитку й самоактуалізації у професійній діяльності.

Саме автономність, на думку гуманістичних психологів, є одним з головних показників психологічного здоров'я особистості, її цілісності, повноти. Зазначимо, що автономність за змістом наближається до понять „життєвість” (aliveness) і «самопідтримка» (self-support), „спрямованість зсередини” (inner-directed) у напрацюваннях Д. Рісмена [4].

Автономність – це якість особистості, що поєднує в собі вміння здобувати нові знання та творчо застосовувати їх у різних ситуаціях з прагненням до такої роботи. Для розвитку автономності необхідна постійна робота з самореалізації, самоосвіти, самовдосконаленню. А це можливо лише тоді коли студент є активним суб'єктом громадського життя університету, бере участь у організації цього життя, створює та підтримує традиції факультету й університету, усвідомлює всю відповідальність за якість своєї

підготовки до майбутньої професійної та суспільної діяльності.

Деякі методисти виступають за автономність, оскільки переконанні, що особистісно-орієнтований підхід сприяє підвищенню мотивації студентів і розвиває почуття відповідальності. Автономність – це здатність до навчання за власним бажанням та без стороннього примусу, здатність самостійно отримувати нові знання, вдосконалювати навички. У рамках даної концепції автономність передбачає бажання і здатність студента певною мірою взяти на себе управління своєю навчально-практичною діяльністю, а також набуті уміння та навичок, що дозволяють здійснювати самоосвіту та самовдосконалення у контексті освіти впродовж життя [3].

Автономна навчальна діяльність неможлива без формування та розвитку у студентів відповідних якостей, звичок та цінностей. До таких аспектів належать формування у студентів:

1. Адекватних мотивів самостійного навчання (у тому числі підтримка та розвиток мотивації у цьому виді діяльності).
2. Основоположних установок щодо організації позааудиторної діяльності з метою вдосконалення математичної компетентності майбутнього фахівця транспортної галузі.
3. Інтелектуальних якостей, без яких неможливо формування вмінь самостійно накопичувати нові знання та переоцінювати накопичений досвід – це є процеси мислення та обмірковування інформації (абстракція, вибір, диференціація, порівняння, узагальнення тощо), котрі виступають як основа для підвищення рівня професійно-математичної компетентності.
4. Якостей – звичок (працелюбності, самоорганізації, здатності до

подолання труднощів під час самостійної роботи, прагнення до максимального використання всіх навчальних ресурсів вузу тощо).

5. Адекватної самооцінки своєї навчально-практичної діяльності.

До групи «автономних» студентів належать майбутні фахівці, котрі певною мірою вміють організувати свою навчально-практичну роботу, розпоряджатись своїм часом, необхідним для навчання та подальшої професійної діяльності, та оцінювати результати своєї діяльності.

Одним з важливих психолого-педагогічних факторів становлення особистісно-професійної автономності студента є мотивація, що дозволяє зацікавленому студенту не лише виконувати вказівки викладача, але й виявляти ініціативу, тобто самостійно формувати власну автономність.

Питання навчальної автономності та невід'ємну її складову – мотивацію досліджено та висвітлено у публікаціях багатьох іноземних дослідників (Дж. Трім, Д. Літл, Ф. Бенсон, У. Літлвуд, А. Пеннікук, Л. Діккінсон та інших) [5]. Зокрема, у статті У. Літлвуда поняття «автономність» представлено у трьох вимірах: автономність суб'єкта пізнання (autonomy as a learner); автономність суб'єкта комунікації (autonomy as a communicator); автономність персональна (autonomy as a person). У. Літлвуд наголошує, що необхідною основою для кожного виміру є безпосереднє бажання та спроможність студента діяти самостійно. Бажання здійснювати власні вчинки залежить від рівня мотивації та впевненості самого студента, тоді як спроможність – від рівня знань та вмінь. Інакше кажучи, основою навчальної автономності є розвиток відповідної мотивації, впевненості, знань та вмінь. [5, с.16]

Особистісно-професійна автономність передбачає здатність студента до самостійності, рішучості, готовності до змін у житті, пошуку шляхів підвищення рівня кваліфікації, уміння прогнозувати сформованість математичної компетентності, пошук компромісу між бажаннями та можливостями, знання кроків, які необхідно зробити для одержання знань та навиків у майбутній професійній діяльності. Недостатня сформованість особистісно-професійної автономності, на думку Є. В. Алтухової [2, с. 18], може впливати на суб'єктність формування математичної компетентності, професійну самореалізацію, неперервність освіти майбутнього фахівця.

На констатуючому етапі педагогічного дослідження, щодо з'ясування необхідності формування особистісно-професійної автономності студента у процесі математично-професійної діяльності 100% респондентів відзначили, що автономність є важливою складовою їх становлення як конкурентоспроможного фахівця транспортної галузі. Підтвердження даного питання знаходимо в сучасному нормативно-правовому документі такому, як Національна рамка кваліфікацій (НКР), де зазначено, що «автономність і відповідальність – це здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності» є однією з базових компетентностей [1]. У відповідності до об'єкту нашого дослідження у НКР відповідають 6 та 7 кваліфікаційні рівні для яких конкретизовані вимоги до автономності і відповідальності:

- управління комплексними діями або проектами;
- відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах;
- відповідальність за професій-

ний розвиток окремих осіб або груп осіб;

- здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності;
- прийняття рішень у складних та непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування;
- відповідальність за розвиток професійного знання і практик, оцінку стратегічного розвитку команди;
- здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним.

Визначення компонентів особистісно-професійної автономності проводилось за допомогою опитування студентів та експертів - педагогів, за собою відкритого анкетування та інтерв'ю. На констатуючому етапі нашого дослідження було з'ясовано:

- не розуміють змісту поняття «автономність» - 11,4 % респондентів;
- вважають, що автономним мають бути вибір дисциплін та методів їх вивчення - 11,4%;
- компонентами автономності визначають незалежність власної професійної думки стосовно формування математичного портфелю студента 19% опитаних;
- самостійність у прийнятті рішень та професійному прояві вказують 19%;
- досягнення професійних цілей - 11,4%;
- самореалізацію особистості як фахівця - 7,6%;
- вибір сфери діяльності - 11,4%;
- самостійне навчання - 3,8%;
- постійне оновлення знань - 3,8%.

Результати дослідження представлено у вигляді діаграми (див. рис 1).



Рис. 1. Компоненти особистісно-професійної автономності

Аналізуючи отримані результати, можемо зробити висновки, що студент як майбутній фахівець пов'язує автономність з професійною діяльністю як в майбутньому, так і на етапі навчально-практичної діяльності. Також ми звернули увагу на те, що найбільші показники інтуїтивного відчуття автономності виражаються у особистісних якостях таких, як незалежність суджень та самостійність у прийнятті рішень.

На констатуючому етапі експери-

менту студенти у своєму розумінні поняття «особистісно-професійна автономність» не виявили аналогії з такими професійно важливими якостями як відповідальність, самоконтроль, робота у співпраці, самоорганізація. Тому подальшим завданням нашого дослідження ми визначили розширення діапазону цих компонентів особистісно-професійної автономності за допомогою певних технологічних прийомів і засобів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. «Про затвердження Національної рамки кваліфікації» № 1341. – Національна рамка кваліфікації : [електронний ресурс] : режим доступу. – www.zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-n.
2. Алтухова Е. В. Профессиональная компетентность как условие успешного становления будущего специалиста / Е. В. Алтухова // *Acta Universitatis Pontica Euxinus*. – 2010. – с. 16 - 19 20
3. *Autonomy and independence in language learning* / Edited by Phil Benson and Peter Voller / - London and New-York : Longman' 1997 - 270 p.193
4. *Risman D., Glaser N., Danney R. Lonely crowd. The study of American charaster.* – New York, 1950
5. *Trim J. language teaching in the perspective of the predictable requirement of the twenty-first century.* N/Y. : *AILA Review*, 1992. - № 9. - P. 7 – 20

ГОРДІЄНКО І.О.,
старший викладач, кафедра
соціальної роботи та кадрового
менеджменту,
Одеський національний
політехнічний університет,
м. Одеса

САМОПРИЙНЯТТЯ ТА ПРИЙНЯТТЯ ІНШИМИ ЯК МОТИВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ СПІЛКУВАННЯ

Метою даної статті є визначення специфіки прояву самоприйняття та прийняття іншими як тенденції спілкування на прикладі вивчення особливостей взаємозв'язку показників самоставлення і мотивації афіліації. Проаналізовано основні підходи до визначення самоприйняття в сучасних дослідженнях, зокрема, в контексті розглядання самоприйняття як складової самоставлення. Надані результати кореляційного аналізу співвідношення показників самоставлення та мотивації афіліації. Доведено тісний взаємозв'язок основних показників самоставлення і мотиваційних тенденцій, що визначають особливості прояву особистості в спілкуванні.

Ключові слова: самоприйняття особистості, самоставлення, прийняття іншими, мотивація афіліації

Целью данной статьи является определение специфики проявления самопринятия и принятия другими как тенденций общения на примере изучения особенностей взаимосвязи показателей самооотношения и мотивации аффилиации. Проанализированы основные подходы к определению самопринятия в современных исследованиях, в частности, в контексте рассмотрения самопринятие как составляющей самооотношения. Представлены результаты корреляционного анализа соотношения показателей самооотношения и мотивации аффилиации. Доказана тесная взаимосвязь основных показателей самооотношения и мотивационных тенденций, определяющих особенности проявления личности в общении.

Ключевые слова: самопринятия личности, самооотношение, принятие другими, мотивация аффилиации.

© ГОРДІЄНКО І.О., 2015

The purpose of this notice is to define the specific manifestation of self-acceptance and acceptance of others as an example of communication trends in the study of the relationship of indicator of attitude to oneself and motivation of affiliation. The main approaches to the definition of self-acceptance in modern studies, including in the context of consideration of self-acceptance as part of attitude to oneself. The results are presented of correlation analysis of indicator of attitude to oneself and motivation of affiliation. Proved close relationship between indicators of attitude to oneself and motivational tendencies that define features of personality in communication.

Key words: *self-acceptance, acceptance of others, the motivation of affiliation*

Проблема самоствалення особистості є однією з центральних у психології. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується високим динамізмом соціокультурних трансформацій, які значно впливають на процес формування та розвитку особистості, висувають високі вимоги до психічного здоров'я особистості, стійкості та зрілості самоідентичності, до ефективної самореалізації. Позитивне ставлення до себе, тобто, самоприйняття, є невід'ємним підґрунтям ефективності цих процесів.

У психології під прийняттям розуміють позитивне ставлення до себе або іншій людині при усвідомленні позитивних і негативних аспектів себе та інших [3, 5, 7]. К. Роджерс і А. Маслоу визначають прийняття необхідною умовою особистісного зростання. Проблема самоприйняття особистості знайшла широке відображення в літературних творах (Ф. М. Достоєвський, А. Камю, Ф. Кафка, Ж. - П. Сартр, Л. М. Толстой), в філософських (М. Бубер, Дж. Крішнамурті, Ошо, М. Хайдеггер) і педагогічних (Е. П. Кісельова, Н. Л. Прохорова, С. М. Рогожнікова, Н.

Роджерс, С. А. Рябченко) дослідженнях. Найбільший розвиток вивчення феномена «самоприйняття» отримало в психологічних дослідженнях (М. Балінт, Д. Боулбі, Х. Кохут, А. Маслоу, К. Ріфф, К. Роджерс, Д. Стерн та ін.), в тому числі у дослідженнях А. В. Захарової, О. М. Колишко, І. С. Коновальчук, С. Р. Пантілеєва, Н. І. Сарджвеладзе, Е. Т. Соколової, В. В. Століна, де самоприйняття розглядається як елемент у системі самоствалення особистості.

Аналіз літератури дозволяє розглядати самоствалення як психологічний феномен, що відбиває індивідуальну стійку позицію у відношенні до себе, засновану на особливостях сприйняття себе особистістю, та являє собою результат оцінки відповідності своїх якостей індивідуально значимим критеріям (В. Н. М'ясищев, С. Р. Пантілеєв, Н. І. Сарджвеладзе, В. В. Столін, І. І. Чеснокова). Самоствалення є соціальним за своєю природою, оскільки в його основі - відбиток відносин до індивіда інших людей на ранніх етапах його життя, що у процесі онтогенезу здобуває індивідуальний профіль, обумовлений цілим спектром особли-

востей сприйняття людиною самої себе [1, 9, 10].

І. І. Чеснокова розглядає самоставлення як «емоційно-ціннісне відношення особистості до себе», визначаючи його як різновид емоційних переживань, в яких відображається власне ставлення особистості до того, що вона дізнається, розуміє, «відкриває» про саму себе [12]. Емоції відносно себе можуть бути позитивними і негативними, що втілюють задоволеність чи незадоволеність собою, прийняття чи неприйняття себе. Позитивні емоції в контексті об'єкт-об'єктного самоставлення пов'язані з підвищенням рівня власної ефективності в плані досягнення значущих цілей, незадоволеність є ознакою низької самоефективності. Отже, в основі емоційної сторони об'єктного самоставлення лежить неприйняття себе в тому сенсі, що при такому підході до себе «Я» позбавляється самоцінності. Воно наділяється певною цінністю в міру досягнення суб'єктом бажаної мети [3, 7, 8].

Емоції щодо себе при суб'єкт-суб'єктному самоставленні визначаються станом задоволення і фрустрації потреб, пов'язаних з самовираженням і самореалізацією, з особистісною автономністю і мінливістю, з пошуком свого людського призначення і сенсу життя. Якщо неприйняття себе є глибинним джерелом об'єктного самоставлення, то суб'єкт-суб'єктне ставлення до себе будується на самоприйнятті та прагненні «бути самим собою» [3, 7, 11].

Широку розробку феномен «самоприйняття» отримав в клінічній психології та позитивної психотерапії, де самоприйняття вважається необхідною умовою для здійснення особистісних змін, завдяки формуванню толерантності до власної недосконалості та визнання власної унікальності. Пред-

метами поглибленого дослідження в психотерапії стали феномени «прийняття себе» і «прийняття іншого».

Самоставлення нерозривно пов'язане з усвідомленням образу «Я». Образ «Я» формується в процесі взаємодії індивіда з соціальним середовищем і несе відбиток цієї взаємодії, утворений реалізацією механізму зворотного зв'язку (Г. М. Андреева, Л. А. Петровська, В. В. Столін, Т. Шибутани). Тому і самоставлення трактується як соціальне за походженням, оскільки формується внаслідок взаємодії особистості зі значимими людьми. Проте зміна самоставлення обумовлена внутрішньо-особистісними факторами. Колись засвоєні суб'єктом оцінки, дані його особистості значущими іншими (в першу чергу батьками або людьми, що їх замінили) стають базисними у формуванні самоставлення. Система соціальних взаємодій, в яку буде включений суб'єкт в процесі свого життя, і яка володіє певною «мовою» почуттів, емоцій, значень, цінностей, визначає систему «правил» і «законів» сприйняття та оцінки себе.

Згодом, будучи інтеріоризованими суб'єктом, ці правила і закони перетворюються на його власну систему, що визначає умови і особливості ставлення суб'єкта до себе, стосунки з собою. Ступінь стійкості цієї системи, той набір елементів, критеріїв і способів, за якими індивід оцінює себе, той набір почуттів, який стає доступним індивіду в переживанні ставлення до свого «Я», визначає індивідуальні особливості самоставлення.

Стійкість самоставлення як системи обумовлена безліччю факторів, серед яких слід виділити:

- ступінь диференціації Я-образу [5, 8, 9, 11, 12];

- стабільність позитивного (або негативного) глобального ставлення до

себе, яке виникає не тільки на основі усвідомлення та оцінки своїх рис, властивостей, якостей, але і на без оціночному, «дооціночному» рівні щодо своїх властивостей, як переживання прийняття (або неприйняття) себе як цілісності, унікальності [3,7];

- наявність адекватного набору способів взаємодії з собою і, як наслідок, взаємодії з іншими людьми, світом в цілому [4, 8, 9].

Самоставлення може бути розглянуте як структурне утворення, де основними вимірами визначаються когнітивний (змістовний), емоційно-оціночний та поведінковий (як певні внутрішні дії по відношенню до себе та установки на ці дії) компоненти, що знаходяться у взаємодії і взаємозв'язку [8].

Індивідуальні особливості структурних компонентів, ступінь стійкості самоставлення є внутрішньою умовою адаптованості особистості в соціальному середовищі. В значущих ситуаціях суб'єкт з нестійкою системою самоставлення, з низькою самооцінкою, суб'єкт, якому властиве неприйняття себе, відчуває складнощі соціально-психологічної адаптації. «Гідність, цінність свого «Я» майже повністю поглинають його увагу. Рівень активації надмірно підвищується, ускладнюючи вибір способу діяльності, поведінка стає ригідною» [6, с.107]. Для суб'єктів з позитивним ставленням до себе характерна велика ступінь свободи у виборі і обґрунтуванні альтернатив, вони схильні інтерпретувати отримувану інформацію як позитивну для себе, їм властиве почуття безпеки, що є запорукою адекватної соціальної активності.

К. Роджерс підкреслював, що безумовне прийняття себе є ключовим фактором міжособистісних відносин, оскільки забезпечує можливість без

спотворень сприймати себе та інших, в той час як умовне прийняття себе породжує нестійку самооцінку, залежність від оцінювання іншими, активізацію механізмів психологічного захисту [7].

Вказані відмінності осіб з позитивним і негативним ставленням до себе не можуть не позначатися на особливостях міжособистісної взаємодії. Іншими словами, особливості самоставлення повинні виявлятися в особливостях формування потреби у спілкуванні, в особливостях встановлення та протікання контактів з іншими людьми. І, в той же самий час, за особливостями взаємин з іншими людьми стоять особливості самоставлення особистості.

Однією з характеристик, що визначає специфіку прояву особистості в спілкуванні, є мотивація афіліації. Під афіліацією розуміють потребу людини у встановленні, збереженні та зміцненні добрих відносин з іншими людьми. Індивід з яскраво вираженою потребою постійно прагне до людей, відчуває задоволення від емоційно позитивного спілкування з ними, крім того, для нього людські відносини набувають значення життєвого сенсу. Мотив афіліації тісно пов'язаний з особливостями стосунків між дитиною і батьками, стилем виховання, ступенем прийняття дитини і довірою у відносинах. Довірчий стиль відносин й прийняття дитини сприяють формуванню активності, відкритості, соціальної сміливості, емоційної стабільності особистості. Реалізація мотивації афіліації передбачає врахування позицій іншої людини - партнера по спілкуванню. У випадку суб'єкт - об'єктного ставлення до партнера, що проявляється у прагненні перетворити іншу людину в засіб досягнення власних цілей, відносини або перери-

ваються, або набувають хворобливий невротичний характер [3]. Суб'єкт - об'єктне ставлення до іншої людини є наслідком об'єкт-об'єктного самоставлення особистості. Виділяють дві мотиваційні тенденції, функціонально взаємопов'язані і співвідносні з мотивацією афіліації: прагнення до людей і страх бути відкинутим.

Метою даного повідомлення є визначення специфіки прояву самоприйняття та прийняття іншими як тенденції спілкування на прикладі вивчення особливостей взаємозв'язку показників самоставлення і мотивації афіліації.

Враховуючи соціальну природу і обумовленість самоставлення, ми припускаємо, що в ситуаціях, коли суб'єкт відчуває тривогу, пов'язану з нестійкістю, вразливістю системи самоставлення, для нього буде характерним прагнення до іншого (інших людей) для задоволення потреби у визнанні власної цінності, самоприйняття і спроби відповісти на питання «Хто Я?». При цьому, дифузність уявлень про себе, що супроводжується незадоволеністю собою, а можливо і неприйняттям себе, породжуючи страх відкидання, одночасно призведе до актуалізації двох протилежних тенденцій - прагнення до людей і боязні бути відкинутим.

Нами було проведено дослідження особливостей самоставлення і мотивації афіліації за допомогою методик: тест-опитувальник самоставлення (В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв) та тест-опитувальник мотивації афіліації А. Мегробр'яна (модифікований М. Ш. Магомед-Еміновим). У дослідженні приймали участь 55 осіб - студенти 3 курсу ОНПУ у віці 19-20 років. Для вивчення особливостей взаємозв'язків показників самоставлення і мотивації афіліації було застосовано метод коре-

ляційного аналізу.

Для дослідження особливостей самоставлення опитуваних цієї вікової групи нами було проведено інтеркорреляційний аналіз показників тест-опитувальника самоставлення. Встановлено, що найбільша кількість значущих кореляцій по даній вибірці додатньо пов'язує інтегральний показник самоставлення з показниками самоповаги ($r=0,784$; $p\leq 0,01$), впевненість у собі ($r=0,775$; $p\leq 0,01$), аутосимпатія ($r=0,753$; $p\leq 0,01$), самоприйняття ($r=0,517$; $p\leq 0,01$), очікування позитивного ставлення від інших ($r=0,469$; $p\leq 0,01$), інтерес до себе ($r=0,440$; $p\leq 0,01$), саморозуміння ($r=0,438$; $p\leq 0,01$).

Можна зробити висновок, що для досліджуваних даної вікової групи з позитивним ставленням до себе характерні повага до себе і почуття власної гідності, здатність спиратися на себе у важких ситуаціях, розраховуючи при цьому на сприятливий результат подій, характерно стійке, глибоке прийняття себе в цілому, визнання і прийняття як своїх достоїнств, переваг, так і недоліків. Більш того, досліджуваним з позитивним самоставленням притаманне ставлення до себе з симпатією незалежно від своїх достоїнств і недоліків як прояв дооцінного позитивного ставлення до себе. Їм властиво відчувати інтерес до себе, очікувати позитивне ставлення до себе з боку інших, проявляти прихильність по відношенню до оточуючих.

Від'ємний зв'язок ($r=0,514$; $p\leq 0,01$) між інтегральним показником самоставлення і показником «самозвинувачення» узгоджується з уявленням про те, що люди з позитивним ставленням до себе не схильні бачити в тому, що відбувається результати своїх помилок і, тим самим, не схильні до невротичної тенденції самозвинувачення, самопокарання і т.п.

Ядерними, ключовими чинниками самоставлення у випробовуваних - студентів 3-го курсу ВНЗ є самоповага і аутосимпатія, що підтверджує особливості самоставлення даної вікової групи в проведених раніше дослідженнях [2, с.91]. Самоповага, що відображає відповідність образу Я соціально-значущим критеріям, закладеним в ідеальному Я-образі суб'єкта і має характер самооцінки, підтримується аутосимпатією - позитивним дооціночним емоційним ставленням суб'єкта до власного «Я», що не передбачає, за своєю природою, зіставлення з соціально-значущими еталонами.

Кореляційний аналіз дозволив виявити найбільш загальні закономірності у взаємовідносинах показників мотивації афіліації та показників самоставлення. Найбільша кількість значущих кореляцій з показниками тестопитувальника самоставлення має показник «страх відкидання». Найбільш високий ступінь зв'язку між показником «страх відкидання» і показником «самоповага» ($r=0,622$; $p\leq 0,05$) носить зворотну залежність. Це ще раз підкреслює, що самоповага, будучи ключовим чинником самоставлення для даної вибірки досліджуваних, визначає очікуване ставлення від інших, а, зокрема, ступінь прийняття чи відкидання. Тобто, чим більшою мірою індивід схильний ставитися до себе з повагою, що відображає відповідність якостей власного Я соціально-значущим нормам, стандартам, тим меншою мірою він припускає можливість відкидання значущими іншими, а, отже, тим менше ступінь його тривоги, страху відкидання.

Другим за рівнем пов'язаності з показником «страх відкидання» є показник «самоприйняття» ($r=0,522$; $p\leq 0,01$). Цей зв'язок так само носить зворотний характер, відбиваючи механізм проєк-

ції, тобто індивід, схильний до неприйняття себе як особистості в цілому, схильний приписувати оточуючим не прийняття, знехтування, що викликає страх відкидання і почуття тривоги. Це неприйняття себе, найчастіше, має дифузний, мало усвідомлений характер.

У той же час, показник «прагнення до людей» виявив помірний зв'язок лише з показником «інтерес до себе» ($r=0,322$; $p\leq 0,05$). Позитивний характер цього зв'язку підкреслює соціальний генез самоставлення і формування уявлень про себе.

За допомогою методу «асів» були виявлені чотири групи випробовуваних, що відрізняються типом мотивації афіліації - поєднанням високих або низьких рівнів прагнення до людей і страху відкидання. У таблиці 1 наведені значення показників самоставлення для кожної з чотирьох груп випробовуваних. Конкретні значення кожного показника являють собою середньоарифметичне усіх результатів відповідного ряду індивідуальних значень в групі.

Отримані результати дозволяють зробити наступні висновки.

1. Загальною рисою для представників усіх розглянутих груп є високий інтерес до себе. Це може бути обумовлено віковими фактором: всі опитувані проходять етап самовизначення особистості, що сприяє підвищенню уваги до себе, до своїх особливостей.

2. Найбільш яскраво представлені відмінності показників самоставлення в першій і четвертій групах. Випробовувані, для яких характерно мінімальний прояв показників прагнення до людей і страху відкидання, на відміну від випробовуваних з максимальним проявом зазначених тенденцій, відрізняються значно більш вираженим позитивним ставленням до себе в цілому (шкала СО), високим рівнем самопова-

Таблиця 1.
Особливості самоставлення в групах індивідів, що відрізняються за типом мотивації афіліації

	СО	СУ	АУ	ПО	СВ	Рy	Зв	СІ	СР
Тип 1									
min прагн	91,44	86,44	88,22	78,66	77,44	73,32	50,67	86,67	90,56
min страх									
Тип 2									
min прагн	80,53	46,80	62,20	73,93	67,87	41,40	55,40	80,00	41,27
max страх									
Тип 3									
max прагн	87,08	80,84	80,25	53,08	96,17	69,34	38,59	83,67	50,50
min страх									
Тип 4									
max прагн	55,84	25,34	52,67	46,34	27,50	43,00	62,50	80,00	45,00
max страх									

СО – інтегральний показник самоставлення; СУ – самоповага; АУ – аутосимпатія; ПО – очікування позитивного ставлення від інших; СВ – самовпевненість; Рy – самопослідовність; Зв – готовність до самозвинувачення; СІ – інтерес до себе; СР – саморозуміння.

ги (СУ) і аутосимпатії (АУ). Їм властиво високий рівень впевненості в собі, який ґрунтується на саморозумінні та очікуваному позитивному ставленні до себе з боку інших людей. Індивіди з високим позитивним ставленням до себе, не відчувають тривогу, пов'язану з дифузністю егоїдентичності або тожності своєму Я-образу, а отже, у них не виникає необхідність зовнішньої підтримки, опори на інших в процесі становлення самоставлення. Процес становлення самоставлення в цей момент для них не є актуальним. Їм властиве задоволення собою, їх не турбує ставлення до них інших людей, вони цілком самодостатні. Соціальна обумовленість ставлення до себе і зниження ступеня прийняття себе, брак аутосимпатії і позитивності самоставлення в цілому, тобто неприйняття себе, викликає необхідність зовнішніх опор, збільшення прагнення до людей. Але разом з тим актуалізується і механізм проєкції - зростання неприйняття себе

породжує страх відкидання іншими. Найбільш яскраво зазначена тенденція проявляється у випробовуваних четвертої підгрупи. Найбільш низьке значення для даної вибірки по всіх вибраних показниках ставлення до себе поєднується з максимальним проявом амбівалентні тенденцій – прагненням до людей і страхом відкидання.

Таким чином, прояв мотиваційних тенденцій аффіліації – прагнення до людей і страху відкидання – обумовлено по-перше, минулим досвідом, на засадах якого формуються відповідні очікування, та, по-друге, специфікою ставлення індивіда до себе, а саме особливостями самоприйняття, що має тенденцію проєкції в очікуванні прийняття або неприйняття іншими. Проведене дослідження дозволяє підтвердити гіпотезу про тісний взаємозв'язок основних показників самоставлення і мотиваційних тенденцій, що визначають особливості прояву особистості в спілкуванні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Балинт М. Базисный дефект: Терапевтические аспекты регрессии / М. Балинт. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 256 с.*
2. *Кольшико А. М. Психология самоотношения: учебное пособие / А. М. Кольшико. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.*
3. *Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Г. Маслоу. СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.*
4. *Мясищев В. Н. Психология отношений: Избранные психологические труды [Под ред. А. А. Бодалева] / В. Н. Мясищев – М., Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии»; НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.*
5. *Панттилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Панттилеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 110с.*
6. *Раусте фон Врихт М.Л. Образ «Я» как подструктура личности / М. Л. Раусте фон Врихт // Проблемы психологии личности. – М.: «Наука», 1982. – С. 104-111.*
7. *Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник Московского университета. – 1990. – № 2. – Серия 14. Психология. – С. 58-65.*
8. *Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 206 с.*
9. *Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215 с.*
10. *Стерн Д. Н. Межличностный мир ребенка: взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития [Электронный ресурс] / Дэниэл Н. Стерн. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006. – Режим доступу до ресурсу: http://www.psychol-ok.ru/lib/stern_d/mmr/mmr_05.html*
11. *Столин В.В. Самосознание личности / В. В Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.*
12. *Чеснокова И. И. Проблема сознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : «Наука», 1977. – 144 с.*

ЗАЙКА Е.В.,

кандидат психологических наук,
доцент,
кафедра общей психологии,
факультет психологии,
Харьковский национальный
университет имени В.Н. Каразина,
г. Харьков

ТРЕНИНГ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье представлена авторская модель игрового тренинга интеллекта. Описываются его сущность и основные принципы. Анализируется процедура проведения такого тренинга. Характеризуются основные показатели его эффективности.

Ключевые слова: игровой тренинг, интеллект, познавательные процессы, обучение, развитие.

У статті представлена авторська модель ігрового тренінгу інтелекту. Описуються його сутність та основні принципи. Аналізується процедура проведення такого тренінгу. Характеризуються основні показники його ефективності.

Ключові слова: ігровий тренінг, інтелект, пізнавальні процеси, навчання, розвиток.

In the article the author's model of intelligence game training is presented. Its essence and basic principles are described. The procedure of the training are analyzed. The main indicators of its effectiveness are characterized.

Key words: game training, intelligence, cognitive processes, learning, development.

Постановка проблеми. В житті учасця (школьника, студента) пізнавальні процеси грають виключальну роль. Обеспечивая восприятие, переработку и усвоение новой информации, они выступают непосредственной основой операционного состава всех познавательных и учебных действий. Недостаточный уровень развития познавательных процессов, несформированность отдельных их компонентов выступает одной из наиболее частых причин всевозможных трудностей в учебной и учебно-профессиональной деятельности. Если эти трудности вовремя не устраняются и становятся хроническими, то нередко возникают многообразные нарушения и в поведении общении, происходят различные деформации в развитии личности.

Для обеспечения высокого уровня осуществления учебной и учебно-профессиональной деятельности, предупреждения и устранения неуспеваемости и различных личностных деформаций каждый психолог должен в совершенстве владеть приемами развития, коррекции, и совершенствования интеллекта.

Анализ публикаций. Игровой тренинг познавательных процессов школьников (мышления, воображения и памяти) получает в последние годы все большее распространение [1, 2, 3, 4, 5]. Игры для развития мышления и

воображения и упражнения для развития словесно-логической и двигательной памяти не требуют никаких специальных приборов и приспособлений, для них достаточно иметь только бумагу, ручку и карандаш. Многие психологи и учителя [3, 5] пришли к выводу, что делать ставку в развитии познавательных процессов только на учебный процесс (включая логико-содержательное построение курса, создание проблемных ситуаций, соблюдение принципа диалогичности и др.) явно недостаточно; необходима еще и организация специальных занятий по совершенствованию, коррекции и шлифовке процессов мышления, приемов воображения и способов запоминания [1].

В процессе работы в этом направлении нами накоплен некоторый новый опыт [3], касающийся в основном более частных вопросов организации игровых занятий, что чрезвычайно важно для практических работников; получены также данные об эффективности такого тренинга. Следует помнить, что игровые тренинги ни в коей мере не должны подменять других путей развития познавательных процессов, особенно через рациональную организацию учебно-познавательной деятельности на уроках.

Цель статьи – характеристика основных принципов и сущности игрового тренинга интеллекта, разработанного автором.

Изложение основного материала. Чтобы понять основную направленность и сущность такого тренинга, необходимо четко развести три задачи, которые при организации обучения обычно путаются, смешиваются: а) давать ученикам конкретные знания и умения (передать информацию и научить с её помощью решать различные задачи); б) строить учебную деятельность (научить ребёнка принимать учебные цели, анализировать условия задачи, организовывать последовательности взаимосвязанных учебных действий, ориентироваться в мире информации, соблюдать режим дня); в) развивать познавательные процессы ребёнка (т.е. сделать его мышление, память и т.п. более совершенными, эффективными, поднять их на качественно новый уровень). Обычно считается, что работая в направлениях «а» и «б» (или даже только одного «а»), мы автоматически получаем и «в». С нашей точки зрения (убедительно подтверждаемой массовыми проблемами, пронизывающими всю систему обучения), это не так: само по себе обучение (пусть даже организованное очень хорошо) отнюдь не обеспечивает полного и всестороннего решения задачи «в», оно в лучшем случае лишь создает необходимые для этого предпосылки и условия. Сказанное касается не только традиционного, но и развивающего обучения: последнее может давать мощную мотивацию для развития познавательных процессов и даже формировать отдельные важные операции мышления (анализ, обобщение, преобразование), но оно не обеспечивает целостного развития всех сторон, аспектов, качеств мышления как самостоятельного и самоценного явления, не сводящегося к утилитарным ситуациям решения учебных задач. Поэтому для достижения целей «в» необходимо

строить (параллельно с действиями «а» и «б») специальную линию работы, проводить специальные процедуры. Их ожидаемым эффектом должно выступить как общее совершенствование познавательных процессов ребёнка самих по себе, так и его более высокая компетентность в ситуациях «а» и «б», поскольку они в значительной степени опираются на познавательный потенциал ребенка (наряду с личностным, мотивационным, эмоциональным). Обеспечение такого направления работы и составляет основную задачу игрового тренинга познавательных процессов.

Участие в таком тренинге рекомендуется для всех учащихся: и для успешно обучающихся, в том числе и одаренных детей – в этом случае создаются условия для максимально быстрого и сбалансированного, гармоничного развития всех аспектов их познавательных процессов; и для учеников со средней успеваемостью и «средними» способностями – здесь обеспечивается постепенное «подтягивание» их познавательных возможностей до уровня достаточного для успешного усвоения учебного материала, а при возможности и перехода их в разряд успешно обучающихся; и особенно (и даже в первую очередь!) для детей с различными трудностями в обучении, слабо успевающих – в этом случае их познавательная сфера (обычно весьма слабо сформированная) «поднимается» до уровня, обеспечивающего им усвоение материала если и не достаточно хорошее, то, по крайней мере, вполне приемлемое.

Основные принципы организации игрового тренинга:

1) Использование на занятиях хорошо знакомого, привычного для ребенка материала. Это связано с тем, что обычно на уроке ученик одновре-

менно испытывает трудности двоякого рода: с одной стороны, для него труден сам изучаемый материал (громоздок, незнаком, непривычен, требует целенаправленного осмысления), а с другой стороны, представляют трудность те способы проработки и усвоения материала, которые необходимо применить (они не сформированы, несовершенны, замедлены). При использовании хорошо знакомого материала первая трудность снимается, и появляется возможность заняться специальным формированием общих способов его понимания.

2) Постоянный взаимообмен между детьми применяемыми и вырабатываемыми ими способами проработки материала в ходе их непосредственного общения друг с другом и за счет этого обогащение каждого участника игры новыми познавательными стратегиями и тактиками, почерпнутыми от партнеров по игре и (по необходимости) акцентированными ведущим. Этим обеспечивается выход ребенка из узкого круга сложившихся у него приемов мышления и запоминания и обучение его использованию новых, не свойственных ему ранее приемов.

3) Создание ситуации эмоциональной раскованности, свободного самовыражения и оптимального сочетания сотрудничества и соревновательности со сверстниками. Этим достигается преодоление психологических барьеров, налаженных предшествующими учебными неудачами, и широкое задействование имеющихся у ребёнка психологических резервов.

Процедура проведения тренинга такова. Игровые занятия проводятся с группой из 5–9 учащихся. Продолжительность занятия 40–60 мин. Оптимальная частота – 2 раза в неделю (при

более частом проведении возникает вероятность дефицита времени у ребенка на внешкольные виды деятельности, а при более редком – резко снижается развивающий эффект). Каждая игра «прокручивается» по многу раз на различном предметном материале в течение нескольких занятий. На каждом занятии отрабатываются игры, введенные ранее, и добавляются 2–3 новые. Все предложенные ответы обсуждаются, анализируются и оцениваются игроками.

Срок тренинга не является фиксированным и может проводиться много месяцев и даже несколько лет как постоянное сопровождение школьного учебного процесса. Минимальный срок, обеспечивающий ощутимый развивающий эффект по крайней мере у 80–85% школьников, – два с половиной месяца. Различные виды игр рассчитаны на различный возраст в пределах от 10 до 15 лет; игры, обеспечивающие развитие основных познавательных процессов, рекомендуются проводить, начиная с 11–12 лет.

Разработанная нами система тренинга включает в себя более 20 различных блоков игр и упражнений, каждый из которых обеспечивает развитие конкретных аспектов познавательной сферы ребенка. Эти блоки представлены в Таблице 1.

Для оценки эффективности проведенных занятий используются три взаимодополняющих друг друга группы показателей:

1. Динамика успеха ребенка в выполнении самих игровых заданий. Например, Витя К. на первом занятии в игре «Перечень возможных причин» давал в среднем по 6 ответов, причем 50% их были вариациями одной и той же темы, а на двенадцатом занятии (после проведения и этой, и других игр) давал в среднем 14 ответов, при этом

лишь менее четверти их бы вариациями одной темы. Или Надя Г. в игре «Запоминание пар слов» на первом занятии воспроизводила из 30 слов в среднем 9,5, а на десятом – 27.

2. Динамика успеха в выполнении традиционных интеллектуальных и мнемических тестов и тестовых методик. Например, Сережа А. до начала игровых занятий выполнил задание на классификацию 20 картинок за 10 с., допустив 3 логические ошибки, а после четырнадцати занятий – за 40 с. и без ошибок. Или Толя А. осуществил полное заучивание 12 несвязанных друг с другом слов вначале после 9 повторений, а в конце – после

3. Динамика общей успеваемости школьников и повышение их активности на уроке; применяются анализ текущей успеваемости, наблюдение на уроках, беседы с учителями. Например, за 4 четверти V класса у Лены В. по основным предметам средние оценки 3,5; 3,3; 3,4; 3,5; в VI классе в первом полугодии (с сентября по декабрь) она участвовала в игровых тренингах мышления и памяти; ее оценки за VI класс: 3, 3,5; 3,9; 3,8; по единодушному мнению работающих с ней учителей она стала более активной на уроках, задания пытается выполнять творчески, хорошо усваивает учебные тексты.

Совокупность этих трех критериев и позволяет оценить эффективность игровых занятий как для каждого ученика в отдельности, так и для группы в целом (в последнем случае необходимо сопоставление с контрольной группой, не участвовавшей в тренинге, так как некоторый рост показателей возможен за счет возрастного развития и влияния учебного процесса).

Для большинства ребят представляется оптимальной такая последовательность развития познавательных процессов путём проведения игрового

тренинга: развитие мышления, воображения, памяти. Это связано с тем, что многие приемы воображения в той или иной мере опираются на операции мышления, а способы запоминания, в свою очередь, – и на первое, и на второе. Однако с целью повышения мотивации участия в тренинге можно предлагать ребятам игры по развитию мышления и воображения попеременно.

Если же группа характеризуется неравномерным развитием познавательных процессов, то следует начинать с наиболее сильного звена. Например, если дети испытывают сравнительно небольшие трудности с запоминанием и воспроизведением материала, но оказываются беспомощными в задачах на мышление и воображение, то тренинг лучше начать с мнемических упражнений и лишь после них перейти к развивающим играм.

Занятия могут проводиться с ребятами любого уровня развития (низкого, среднего, высокого). Исходная и основная задача тренинга состоит в том, чтобы помочь слабо успевающим школьникам включиться в учебный процесс за счет коррекции их недостаточно сформированных познавательных процессов, однако впоследствии оказалось, что он пригоден и для совершенствования интеллектуального развития хорошо успевающих школьников и одаренных детей. Дело в том, что развиваемые в ходе тренинга интеллектуальные качества являются универсальными, они необходимы всем: и неуспевающим тугодумам, и талантливым отличникам. Другое дело, что, изменяя конкретное содержательное наполнение игр (понятия, предложения, тесты), мы можем варьировать их сложность (от простых до сверхтрудных), задавая тем самым зону ближайшего развития как для

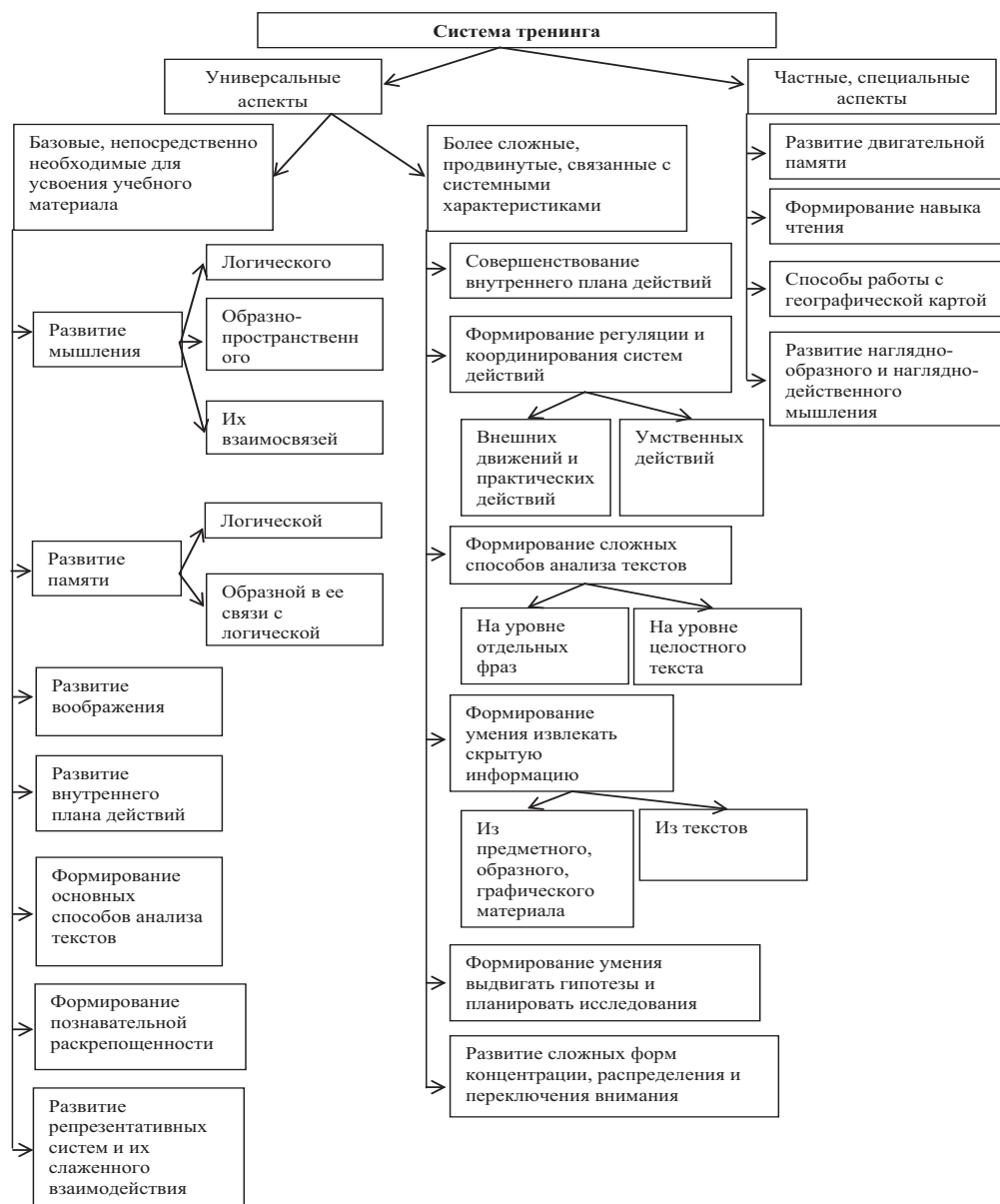


Рис. 1. Система тренинга интеллекта

слабых, так и для сильных учеников. Таким образом, можно комплектовать группы из ребят как способных, так и испытывающих трудности в учебе, однако содержательное наполнение игровых заданий в этих случаях будет разным.

Обобщая данные, полученные в разные годы, на разных возрастных группах и с разным исходным уровнем развития, в разных условиях проведения занятий, разными ведущими, отметим, что их эффективность для детей, посетивших не менее 12 - 13

занятій, составляет: по успешности выполнения самих игровых заданий – у 96% заметный рост эффективности; по успешности выполнения тестов – у 46% заметный рост, у 35% незначительный; по повышению успеваемости и учебной активности – ощутимые улучшения у 50 – 70%. Для детей, посетивших не менее 24 – 25 занятий, последний показатель составляет 80 – 82%. Как показывает наш опыт, для обеспечения активного переноса детьми приобретенных в тренинге навыков на учебную деятельность целесообразно на заключительных занятиях ввести в игру различные понятия, ситуации и тексты из изучаемых ими учебных дисциплин и показать, что общие исходные принципы анализа и усвоения любого материала (игрового, бытового, научного) в целом сходны.

Таким образом, описанный игровой тренинг может применяться как в традиционном, так и в развивающем обучении; как сам по себе, изолированно, так и в качестве элемента системы психолого-педагогического мониторинга учебной деятельности; как в обычном

исполнении (посредством листка и ручки), так и при работе с компьютером; как нацеленный исключительно на развитие лишь познавательных процессов, так и в сочетании с тренингами, направленными на личностное и коммуникативное развитие школьников.

Многолетний опыт применения игрового тренинга в ряде школ г. Харькова и Харьковской области, а также ряда школ в различных регионах Украины, России и Казахстана, свидетельствует о том, что у детей действительно обеспечивается заметное совершенствование процессов мышления и запоминания, формируются умения и навыки ориентировки в вербальном, цифровом и образном материале, повышение интереса к интеллектуальной активности. Такой тренинг выступает мощным средством достаточно эффективного и сравнительно быстрого обеспечения общего познавательного развития школьников, и его проведение можно считать одной из актуальных задач школьных психологических служб.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Заика Е.В. Комплекс коррекционно-развивающих упражнений для развития у школьников внутреннего плана действий, внимания, памяти и самоконтроля / Евгений Валентинович Заика // *Практична психологія та соціальна робота*, 2014. – №2. – С. 22 – 28.
2. Заика Е.В. Тренинг индивидуальности познания: игры и упражнения / Евгений Валентинович Заика // *Практична психологія та соціальна робота*, 2014. – №3. – С. 17 – 19.
3. Заика Е.В. Тренинг интеллекта: развивающие процедуры. Учебное пособие / Евгений Валентинович Заика. – Х.: ООО «Щедрая усадьба плюс», 2014. – 614 с.
4. Заїка Є.В. Ігровий тренінг пізнавальних процесів учнів: ігри та вправи. Навч. Посібник / Євген Валентинович Заїка. – Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2013. – 256 с.
5. Заїка Є.В. Шляхи оптимізації пізнавальної діяльності студентів і школярів: Навч. Посібник / Є. В. Заїка, І. О.Зуєв. – Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2013. – 184 с.

ЗАМША А.В.,
Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України,
м. Київ

ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху. Виокремлено основні підходи щодо трактування специфіки інтелектуального розвитку осіб з порушеннями слуху. Окреслено особливості застосування тестів інтелекту для діагностики інтелектуального розвитку осіб з порушеннями слуху. Описано специфіку пристосування методів діагностики інтелектуального розвитку до особливостей підлітків з порушеннями слуху.

Ключові слова: порушення слуху, підлітковий вік, інтелектуальний розвиток.

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы интеллектуального развития подростков с нарушениями слуха. Определены основные подходы к истолкованию своеобразия интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха. Описаны особенности использования тестов интеллекта для диагностики уровня интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха. Охарактеризована специфика адаптации методов диагностики интеллектуального развития к своеобразию подростков с нарушениями слуха.

Ключевые слова: нарушения слуха, подростковый возраст, интеллектуальное развитие.

This article describes the results of theoretical analysis of the problem of intellectual development of hearing impairment adolescents. It defines of the main approaches for explaining the specifics of intellectual development of hearing impairment people. It represents the peculiarities of intellectual tests use for assessment of intellectual development of hearing impairment adolescents. It characterizes the technology of accommodation of intellectual tests to specifics of hearing impairment adolescents.

Key words: hearing impairment, adolescents, intellectual development.

© ЗАМША А.В., 2015

Інтелект є чинником, що обумовлює успішність соціальної адаптації та самореалізації особистості в різних сферах життєдіяльності. Від рівня розвитку інтелекту залежить легкість, швидкість й ефективність опанування особистістю новими знаннями й вирішення нею різноманітних життєвих і професійних проблем. Особливо гостро проблема інтелектуального розвитку постає для методології і практики психологічної науки в контексті вирішення завдань соціальної адаптації та самореалізації осіб з порушеннями слуху загалом, й підлітків зокрема.

Проблема інтелектуального розвитку осіб з порушеннями слуху є однією з ключових у спеціальній психології. Зокрема їй вивченню присвячені дослідження Т. Богданової, Л. Борщевської, О. Голеневої, Т. Григор'євої, Т. Марчук, Т. Розанової, І. Соловйова, Л. Тигранової, Л. Фомічової, А. Хохлової, Ж. Шиф, Ю. Щурової, Н. Яшкової, J. Birch, K. Brasel, H. Furth, C. Koh, G. Lavos, J. Loots, M. Marshark, K. Meadow, J. Morford, H. Myklebust, D. Patterson, L. Peterson, R. Pintner, J. Rosenstein, H. Schlesinger, L. Schutle, E. Stevenson, E. Stuckless, P. Sullivan, M. Vernon та ін. [1 – 19]. Нині в спеціальній психології накопичено значний масив експериментальних даних, теоретичних позицій та концепцій, що часом трактують специфіку інтелектуального розвитку нечуючих суперечливо й неоднозначно.

Так, D. Moores запропонував виокремлювати кілька підходів до пояснення специфіки інтелектуального розвитку нечуючих: перший підхід, констатує низький рівень розвитку інтелекту у нечуючих (R. Pintner, K. MacKane та ін.); другий – неспроможність до формування абстрактного мислення (C. Goetzinger, H. Myklebust, P. Oleron, D. Patterson, C. Rousey та ін.); третій – домінування невербальної підструктури інтелекту над вербальною (J. Andrews, H. Furth, G. Lavos, J. Rosenstein, M. Vernon, W. Watts та ін.) [13]. M. Marshark запропонував виокремити ще один підхід, за яким інтелектуальний розвиток нечуючих відбувається за особливою траєкторією (D. Ashmead, A. Rothpletz, A. Tharpe та ін.) [10]. Це обумовлено інтенсивним розвитком візуального мислення внаслідок опанування жестовою мовою як візуальною знаковою системою (C. Padden та ін.). Причому, візуальне мислення в цьому контексті розглядається як аналог словесно-логічного мислення. З цим підходом пов'язана зміна в методології проведення експериментальних досліджень інтелектуального розвитку, що полягає у відмові від порівняння результатів нечуючих з чуючими як нормою (M. Hiskey та ін.). Основою наукових розвідок в рамках цього підходу є порівняння результатів нечуючих з різних родин – чуючих та нечуючих. За результатами досліджень C. Koh, M. Marshark, D. Meadow

та ін. було встановлено, що характер і темпи інтелектуального розвитку нечуючих з сімей нечуючих відповідають віковим закономірностям, натомість, нечуючим із сімей чуючих притаманне відставання у темпах інтелектуального розвитку [13].

Сутність відставання у темпах інтелектуального розвитку нечуючих конкретизується в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених. Зокрема тих дослідженнях, що присвячені вивченню мислення як основного операційного механізму інтелекту. Так, за результатами досліджень А. Запорожця, О. Кукушкіної, Т. Нестерович, Т. Прилепської, Т. Розанової, Ж. Шиф, Н. Яшкової та ін. було виявлено, що нечуючим характерний уповільнений (від трьох до п'яти років) перехід між стадіями розвитку мислення, починаючи вже від стадії наочно-дійового мислення. Причиною уповільненого переходу між стадіями розвитку мислення є низка специфічних особливостей нечуючих: затримка у формуванні основних мисленневих операцій – аналізу, синтезу, порівняння, узагальненні, абстрагування (А. Венгер, Т. Григор'єва, Т. Розанова, І. Соловійов, Ж. Шиф, Н. Яшкова та ін.); домінування таких властивостей мислення як інертність й стереотипність (Т. Розанова, Н. Яшкова та ін.); затримка формування регулюючої функції мовлення (Т. Богданова, Ю. Щурова та ін.) [1 – 3, 5 – 7].

Як засвідчують результати досліджень Т. Богданової, Л. Борщевської, О. Голеневої, Г. Дульнева, Т. Розанової, І. Соловійова, Л. Фомічової, А. Хохлової, Ж. Шиф, Ю. Щурової порушення слуху зумовлює своєрідність мовного розвитку нечуючих, що безпосередньо пов'язане з їхнім інтелектуальним розвитком. Це особливо яскраво проявляються в інтелектуальному розвитку підлітків, позаяк специфіка мовлен-

невого розвитку нечуючих впливає на здатність до знакового опосередкування мислення. Мова це перш за все «інтерпретація того, що ми сприймаємо» (Е. Сепір), вона є продуктом і формою вираження мислення носіїв. Опанування мовою – це засвоєння системи категорій, за допомогою яких людина оцінює те, що відбувається. Опанування мовою це перш за все опанування понятійним мисленням [1]. Відтак порушення слуху опосередковано впливає на інтелектуальний розвиток через мовний і мовленнєвий розвиток. Позаяк найбільш поширені мови світу мають звукову природу, тобто успішна комунікація ґрунтується на здатності суб'єкта сприймати і продукувати висловлювання засобами усного мовлення. Порушене функціонування слухового аналізатора суттєво знижує точність сприймання окремих звуків мови (фонем), що утруднює формування адекватних слухових образів слів (І. Сеченов), а відтак суб'єкт з порушеннями слуху відчуває значні труднощі при визначенні змісту цілісного усного висловлювання. Порушення слуху спричиняє втрату чи викривлене сприймання деяких елементів звукового оформлення слова [4]. Причому в неоднакових умовах втрачаються чи викривляються різні елементи звучання одного й того ж слова. Відтак, при повторному сприйманні слова суб'єкт з порушеннями слуху, порівнюючи сформований первинний слуховий образ слова із вторинним, що зберігається в пам'яті, може дійти висновку про те, що це не те саме слово, а два різні слова (К. Вересотська, Н. Яшкова) [1]. Суб'єкт кожного разу ніби «зустрічається» з одним і тим же словом вперше. Як наслідок в пам'яті суб'єкта можуть зберігатися різні звукові образи одного й того ж слова. Слово – це зовнішня оболонка,

змістом якого є значення (поняття). Відтак труднощі сприймання слова передусім зумовлюють складності в опануванні, розумінні та оперуванні значеннями, що є основою функціонування понятійного мислення підлітків.

Одним із важливих методологічних аспектів вивчення проблеми інтелектуального розвитку нечуючих підлітків є вибір критерію їх класифікації на підгрупи. Найбільш поширеними критеріями поділу є ступінь втрати слуху та тип родини.

За ступенем втрати слуху досліджуваних традиційно розподіляють на групи «глухих» та «слабкочуючих» (Т. Богданова, Л. Борщевська, Р. Боскіс, Г.Коровін, Я. Крет, Т. Марчук, Т. Розанова, І. Соловійов, Л. Тиранова, Л. Фомічова, Ж. Шиф, Ю. Щурова, Н. Яшкова та ін.). В деяких випадках слабкочуючих розподіляють за ступенем порушення слухової функції на осіб I, II, III чи IV ступенем втрати слуху або групують їх на осіб з легким, помірним і важким порушенням слуху. До групи глухих відносять людей зі значною або тотальною втратою слуху, тобто таких, які майже або взагалі не сприймають звуки й не можуть орієнтуватися в оточуючому світі з опертям на звукові сигнали. До групи слабкочуючих відносять людей, які здатні сприймати звуки в певному діапазоні частот та гучності. Ця класифікація в сурдопсихології отримала назву «медичної», оскільки профілювання досліджуваних в групі відбувається за результатами медичного висновку. Специфічною особливістю організації дослідження за цією класифікацією є те, що результати нечуючих завжди співставляються з результатами чуючих однолітків як показника нормативності (типовості) розвитку [1, 2, 3, 5, 6].

Досліджувані за типом родини класифікуються на дві групи «глухих дітей глухих батьків» та «глухих дітей чуючих батьків». Ця класифікація почала активно застосовуватися вченими (Г. Карпова, М. Хватцев, А. Хохлова, С. Шабалін, П. Янн, В. Bodner-Johnson, J. Cavanaugh, D. Desselle, R. Kail, M. Marschark, K. Meadow, R. Mitchell, D. Moores та ін.) в останні кілька десятиліть [13, 14]. Класифікація за типом родини отримала назву «соціальної». Загальні закономірності розвитку нечуючих визначаються на основі результатів отриманих у групі нечуючих досліджуваних з сімей нечуючих батьків.

Доцільно зауважити, що в медичній і соціальній класифікаціях термін «глухий» позначає різні за змістом поняття. У першій, терміном «глухий» позначають людей зі значною втратою слуху (більше 80дБ) в мовленнєвому діапазоні частот. В другій, термін «глухий» використовують стосовно нечуючих як глухих, так і слабкочуючих, котрі ідентифікують себе зі спільнотою глухих як лінгвокультурною меншиною.

Застосування медичної класифікації є найбільш поширеним через низку причин: по-перше, легкість формування репрезентативної вибірки, оскільки глухі й слабкочуючі діти навчаються переважно в системі спеціальної освіти й до останнього часу в назвах закладів було вказано тип порушення слуху учнівського контингенту; по-друге, швидкість класифікування досліджуваних на групи за результатами медичних висновків, які постійно оновлюються. Водночас формування репрезентативної вибірки з опертям на соціальну класифікацію організаційно є більш складним процесом. Позаяк кількість дітей з порушеннями слуху, які походять з родин глухих зна-

чно менша порівняно з тими, хто походить з родин чуючих. Так, за даними D. Moores, чисельність нечуючих з родин нечуючих складає менше 10 % від загальної кількості осіб з порушеннями слуху. Разом з цим глухі діти глухих батьків не зосереджені в окремих класах чи закладах. Це в сукупності ускладнює підбір достатньо представленої вибірки дослідження.

Другим важливим методологічним аспектом вивчення специфіки інтелектуального розвитку нечуючих є вибір діагностичного інструментарію дослідження. Добір діагностичного інструментарію має здійснюватися з урахуванням низки факторів: мови спілкування, ступеня порушення слуху, наявності додаткових порушень фізичного та розумового розвитку, рівня компетентності в різних мовленнєвих формах словесної мови (I.W. Leigh, R.Q. Pollard та ін.); етіологія порушення слуху, тип родини походження, обсяг життєвого досвіду, рівень читацької компетентності нечуючих (R.J. Simeonsson, T.M. Wax, K. Whiten та ін.); вік втрати та виявлення порушення слуху, тип закладу освіти, час початку та характер отриманої корекційно-реабілітаційної підтримки (S.J. Maller та ін.) [10, 11, 15].

Тестологи (R.J. Simeonsson, T.M. Wax, K. Whiten, S.J. Maller, J.P. Braden, B.C. Neibling та ін.) зауважували, що діагностика інтелектуального розвитку нечуючих потребує внесення певних змін у форму інструментарію та організацію процедури діагностики. Стандартами освітнього і психологічного тестування (Standards for educational and psychological testing) визначено, що діагностика осіб з особливими потребами може відбуватися за використанням:

- загальнонавчаних тестів, за умови їх адаптації до можливостей

відповідної категорії осіб з особливими потребами;

- спеціальних тестів, тобто діагностичного інструментарію спеціально розробленого для певної категорії осіб [17].

S.J. Maller виокремлює два види адаптації психологічних тестів:

- *акомодация*, полягає у внесенні змін у процедуру, інструкцію та стимульний матеріал тесту, що не впливає на його зміст. Зокрема, зміна: форми подачі інструкції та стимульного матеріалу, наприклад для слабозорих – збільшення шрифту, для нечуючих – переклад жестовою мовою; способу отримання відповідей досліджуваних, приміром, те, що досліджуваний при тестуванні за звичайних умов має написати – дозволяється висловити усно, або навпаки; умов проведення тестування, до прикладу, залучається перекладач жестової мови; часових вимог – відмова у фіксації часу виконання тесту;
- *модифікація*, що полягає у зміні змісту та структури тестів. Наприклад, зміна способу оцінювання результатів досліджуваних, визначення спеціальних для певної категорії осіб норм, використання лише частини завдань із субтесту, зміна послідовності подання завдань в межах певного субтесту тощо [11].

J.P. Braden, B.C. Neibling та ін. довели, що акомодация діагностичних методик не потребує процедури їх повторної стандартизації, тобто внаслідок акомодации коливання у рівні валідності й надійності тестів інтелекту є незначимими. Водночас, модифікація тестів потребує процедури їх рестандартизації [8, 9].

Вивченню проблеми акомодатції тестів інтелекту до особливостей нечуючих вивчалась Р.М. Sullivan, J.P. Braden, S.J. Maller, R.J. Simeonsson, T.M. Wax, K. Whiten та ін. [8 – 19]. Так, J.P. Braden й S.J. Maller зазначали, що у тестуванні нечуючих недоцільно використовувати тести або субтести для визначення рівня розвитку вербального інтелекту, оскільки результати досліджуваних в цьому випадку більшою мірою виявляють рівень їхньої мовної й мовленнєвої компетентності, а не рівень розвитку їхнього інтелекту [8, 9, 11].

Деякі вчені (J.P. Braden, M.S. Athanasiou, R.J. Simeonsson, T.M. Wax, K. Whiten та ін.) зауважували, що при тестуванні нечуючих, особливо за використанням тестів інтелекту, доцільно відмовитися від фіксації та обмеження часу на виконання досліджуваними тестових завдань [8, 9, 15]. Позаяк сама процедура тестування для цієї категорії досліджуваних, як правило, є незнайомою порівняно з чуючими однолітками, що потребує певного часу для адаптації до неї.

Р.М. Sullivan, S.J. Maller, R.J. Simeonsson, T.M. Wax, K. Whiten вивчали питання акомодатції текстів інтелекту за використанням перекладу на жестову мову [11, 15]. S.J. Maller окремлював проблему перекладу на жестову мову в контексті залучення перекладача жестової мови в якості того, хто проводить тестування. Вчений зауважував, що участь перекладача має бути попередньо узгодженою і контрольованою, оскільки в процесі тестування він виступає в якості додаткової незалежної змінної. Вчений особливо наголошував на важливості підготовчого етапу, метою якого є налагодження взаємодії з перекладачем та ознайомлення його з основними позиціями процедури тестування.

Позаяк якість перекладу залежить від особливостей сприймання і розуміння перекладачем суті тестових завдань та специфіки процедури тестування. Зокрема певні жестові одиниці або речення, які традиційно використовують для перекладу відповідних слів і речень, за змістом можуть «підказувати» відповідь на тестове завдання досліджуваному. Це зумовлює ґрунтовну попередню роботу для визначення стереотипу подання інструкції жестовою мовою та автоматизації її виконання експериментатором [11].

Р.М. Sullivan розглядав проблему перекладу на жестову мову в двох аспектах – переклад інструкції та стимульного матеріалу [19]. В цьому контексті S.J. Maller було запропоновано процедуру акомодатції інструкції та тестових завдань засобами перекладу на жестову мову, що детально представлено на рис. 1. Варто лише зауважити, що перекладний етап може повторюватися кілька разів, допоки не буде сформульовано такий варіант перекладу на жестову мову, за якого його сліпий зворотній переклад на словесну відповідатиме початковому змісту тестових завдань та інструкції [11]. R.J. Simeonsson, T.M. Wax, K. Whiten та ін. зауважували, що особливі труднощі виникають при перекладі на жестову мову фразеологізмів словесної, а також правильного підбору жестових одиниць та речень, які б одночасно передавали зміст і не підказували відповіді досліджуваним. Загалом вчені наголошують, що проведення діагностичного обстеження, особливо коли йдеться про тести інтелекту потребує ґрунтового підготовчого етапу [11].

За результатами теоретичного аналізу проблеми інтелектуального розвитку встановлено, що специфіка інтелектуального розвитку нечуючих загалом і підлітків зокрема в спеці-

1	Організаційний етап
	<ol style="list-style-type: none"> 1) підбір 7 або більше жестово-словесних білінгвів; 2) визначення білінгвів-експертів (не менше 5 чоловік) та білінгвів (не менше 2), які працюють над змістом перекладу
2	Перекладний етап
	<ol style="list-style-type: none"> 1) психолог і білінгв-1 опрацьовують зміст тесту (інструкцію та стимульний матеріал), розробляється перший варіант перекладу жестовою мовою; 2) автоматизація розробленого варіанту перекладу; 3) білінгв-2 здійснює сліпий зворотній переклад з жестової мови на словесну першого варіанту перекладу змісту, що представляє йому білінгв-1; 4) порівняння змісту тесту та сліпого перекладу, визначення невідповідностей й внесення відповідних коректив; 5) автоматизація другого варіанту перекладу.
3	Експертний етап
	<ol style="list-style-type: none"> 1) групі білінгвів-експертів демонструється другий варіант перекладу змісту тесту; 2) вносяться відповідні корективи й формується третій варіант перекладу змісту тесту.
4	Апробаційний етап
	<ol style="list-style-type: none"> 1) апробація третього варіанту перекладу змісту тесту на відповідній категорії досліджуваних; 2) аналіз особливостей сприймання й розуміння ними тестових завдань, відповідність їх виконання процедурі тестування; 3) внесення уточнень, формування остаточного варіанту перекладу жестовою мовою та автоматизація його виконання.

Рис. 1. Процедура проведення акомодатії засобом жестового перекладу інтеграції й тестових завдань (за S.J. Maller)

альній психології описана неоднозначно й не узгоджено. Однією з провідних причин цих суперечностей є відмінності у методології проведення досліджень. Зокрема у виборі критерію відбору нечуючих та способу їх класифікування на експериментальні групи, що обумовлює визначення специфіки інтелектуального розви-

тку кожної з таких груп, шляхом порівняння їх між собою. Також однією з важливих методологічних особливостей проведення досліджень інтелектуального розвитку нечуючих є проблема пристосування тестів інтелекту до сенсорної, соціальної, мовної й мовленнєвої специфіки підлітків з порушеннями слуху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихологія / Т. Г. Богданова. – М. : Академія, 2002. – 224 с.
2. Борщевська Л.В. Особливості формування діалогічного мовлення у слабочуючих дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Л.В. Борщевська. – К., 1997. – 26 с.
3. Психологія глухих дітей / под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшиковой. – М.: Педагогика, 1971. – 448 с.
4. Сидоров П. И., Парняков А. В. Введение в клиническую психологию: Т. I.: Учебник для студентов медицинских вузов. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 416 с.
5. Фомічова Л.І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально-знаковий підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Л.І. Фомічова. – К., 1997. – 49 с.
6. Хохлова А.Ю. Интеллектуальное развитие глухих детей из семей глухих и слышащих родителей : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / А.Ю. Хохлова. – М, 2007. – 24 с.
7. Щурова Ю.Е. Динамика интеллектуального развития слабослышащих школьников от младшего школьного к подростковому возрасту : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / Ю.Е. Щурова. – М., 2007. – 20 с.
8. Braden, J. P. (1994). *Deafness, deprivation and IQ*. New York, NY: Plenum Press.
9. Braden, J. P. (1999). *Accommodations in testing: Methods to ensure validity*. *Assessment Focus Newsletter*, 8(1), 1-3.
10. Leigh, I. W. & Pollard, R. Q. (2003). *Mental health and deaf adults*. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Deaf studies, language, and education* (pp. 203-215). New York, NY: Oxford University Press.
11. Maller, S. J. (2003). *Intellectual assessment of deaf people: A critical review of core issues and concepts*. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Deaf studies, language, and education* (pp. 451-462). New York, NY: Oxford University Press.
12. Mitchell, R.E., Karchmer, M.A. (2004). *Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States*. *Sign Language Studies*, Volume 4, Number 2, pp. 138-163.
13. Moores D.F. (2001). *Educating The Deaf: Psychology, Principles, And Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
14. Myklebust, H. R. (1964). *The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning, and adjustment*. New York, NY: Grune & Stratton, Inc.
15. Simeonsson, R. J., Wax, T. M., & White, K. (2001). *Assessment of children who are deaf or hard of hearing*. In R. J. Simeonsson & S. L. Rosenthal (Eds.), *Psychological and developmental assessment: Children with disabilities and chronic conditions* (pp. 248-266). New York, NY: The Guilford Press.
16. Sisco, F.H., Anderson, R.J. (1980). *Deaf Children's Performance on the WISC-R Relative to Hearing Status of Parents and Child-Rearing Experiences*. *American Annals of the Deaf*, Volume 125, Number 7, pp. 923-930.

17. *Standards for educational and psychological testing. (3rd ed.). (1999). Washington, DC: American Educational Research Association.*
18. *Steinberg, A. (1991). Issues in providing mental health services to hearing-impaired persons. Hospital and Community Psychiatry, 42(4), 380-389.*
19. *Sullivan, P. M. (1982). Administration modifications on the WISC-R Performance Scale with different categories of deaf children. American Annals of the Deaf, 127(6), 780-788.*

КАМІНСЬКА І.П.,
викладач, кафедра іноземних мов,
Національний медичний
університет
імені О.О.Богомольця,
м. Київ

АНАЛІЗ МЕДИЧНОЇ ЕТИКИ ТА ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті розкриваються сутність понять етика і деонтологія у психологічній науці. Визначені основні моральні якості, які становлять моральний аспект професійної культури. Звертається увага на порівнянні медичної етики і лікарської етики. Розглядаються сучасні підходи до формування деонтологічної культури майбутнього медика. Вказується на необхідність розвитку морально-етичних норм у майбутніх медиків в умовах англомовного навчання.

Ключові слова: етика, деонтологія, професійна культура, деонтологічна культура, медична етика, моральні якості.

В статье раскрываются сущность понятий этика и деонтология в психологической науке. Определены основные нравственные качества, которые составляют нравственный аспект профессиональной культуры. Обращается внимание на сравнении медицинской этики и врачебной этики. Рассматриваются современные подходы к формированию деонтологической культуры будущего медика. Указывается на необходимость развития морально-этических норм в будущих медиков в условиях англоязычного обучения.

Ключевые слова: этика, деонтология, профессиональная культура, деонтологическая культура, медицинская этика, нравственные качества.

The article reveals the essence of the concepts ethics and deontology in psychological science. There are defined principal moral qualities that constitute the moral aspect of professional culture. There is an accent upon the comparison of medical ethics and medical ethics. There are considered the modern approaches to the formation of deontological

culture of the future medic. It is pointed out that it is essential to develop ethical standards in the future medics under the conditions of English language education.

Key words: *ethics, deontology, professional culture, ethical culture, deontological culture, medical ethics, moral qualities.*

Постановка проблеми. Важливою проблемою медичної освітньої в Україні є формування деонтологічної культури майбутніх медиків, яка є складовою професійної культури. У зв'язку з цим актуальним завданням при підготовці майбутніх медиків є формування особистісної моральної вихованості у студентів вищих медичних навчальних закладів, заснованої на міцних етичних принципах та гуманістичних ідеалах і здатності до відповідальної поведінки у стосунках із людиною, що потребує медичної допомоги. Професійна етика нерозривно пов'язана з прийнятою у суспільстві системою моралі.

Наукові основи професійної етики спеціалістів системи «людина-людина» закладені деонтологією. О. Веселова акцентує увагу на таких проблемах, як моральні якості спеціаліста в структурі особистісної готовності до надання пацієнтові допомоги, феномен морального вибору з позицій етики і психології, підкреслюючи, що моральна надійність повинна бути визначальною рисою фахівців у сферах, зорієнтованих на допомогу тим, хто її потребує [3, с. 5]. Деонтологія швидко поширилась і вкоренилась у медицині, виражаючи комплекс етичних правил, норм і принципів, якими керуєть-

ся лікар. Лікарська етика близька до етики психологів. Між психологічними та лікарськими принципами існує нерозривний зв'язок.

Мета статті: здійснити аналіз та розкрити сутність поняття етики і деонтології у психології; з'ясувати тлумачення поняття «деонтологічної культури» майбутнього медика; означити основні аспекти формування деонтологічної культури майбутніх медиків в умовах англomовного навчання..

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади етики досліджували Т. Аболіна, Г. Васянович, С. Вековшиніна, В. Єфименко, Н. Коваленко, В. Кулініченко, О. Лінчук, Х. Мазепа та ін.; професійної культури вивчали О. Аніщенко, Г. Балл, С. Батишев, В. Стрельников та ін.; медичної етики та її поєднання з професійною культурою - Ю.Віленський, А. Грандо, Н. Касевич, П. Назар, Н. Пасечко, М. Попов, І. Сенюта та ін. Над проблемами деонтології працювали Є. Вагнер, В. Вербицький, О. Грандо, В. Казаков, П. Костюк, В. Матвеев, М. Петров, Л. Пиріг, Є. Чазов, Г. Царегородцев. Проблеми деонтологічної підготовки фахівців ґрунтовно розглядаються в працях М. Васильєвої, Ю. Колісник-Гуменюк. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з метою

розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею обґрунтувала Л. Переймибіда, яка запропонувала модель розвитку деонтологічної культури майбутнього медичного працівника, яка містить особистісний, соціальний та професійний компоненти й дозволяє визначити зміст діяльності педагогічного колективу щодо розвитку деонтологічної культури, обґрунтувала організаційні форми такої діяльності в медичному ліцеї, розглянула вимоги до особистості майбутнього лікаря та його деонтологічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Етика є однією з найдавніших філософських дисциплін, це наука про мораль, її походження, розвиток та роль у суспільному та особистому житті людей. Етичне вчення в стародавні часи розвивали чарваки (Індія), Лао-Цзи (Китай), Арістотель, Демокрит, Епікур, (Греція), І.Кант і Г. Гегель та ін. «Етика» від гр. «ethikos», який є похідним від слова «ethos» – характер, звичай, традиція. Предметом вивчення етики є походження моральних норм, принципів, законів, роль моралі в суспільстві та житті людини.

В основі етики лежать моральні норми, які виражають собою категорії добра, тобто такі загальні принципи, вироблені в історії людської культури і цивілізації, слідування яким складає благо для людей, приносить їм користь, робить їх щасливими. Згодом з'явилися етичні кодекси, які ґрунтуються на нормах моралі. Найчастіше вживається поняття «етичні кодекси». Вчені виділяють такі типи етичних кодексів:

- кодекси, які регулюють документ з докладно розробленими правилами, включаючи санкції, передбачені у випадках порушення кодексу (наприклад,

контракти);

- кодекси, які регулюють зобов'язання перед клієнтами, вкладниками, акціонерами, співробітниками тощо. Це соціальні кодекси;
- кодекси, які включають положення про цінності організації, її філософію та цілі (викладають основи корпоративної культури). Це кодекси корпоративні;
- кодекси, які визначають міжособистісні стосунки в організації і погоджують інтереси працівників та організації (наприклад, угоди, які укладаються між адміністрацією та профспілкою). Це кодекси професійні.

У зарубіжних країнах кодекси психолога виникли у минулому столітті. Так, Американська Психологічна Асоціація у 1982 році прийняла Етичні принципи проведення досліджень за участю людей (Ethical Principles in the Conduct of Research with Human Participants), а у 1992 році – Етичні принципи психологів та кодекс поведінки (Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct).

У 1990 році на I Установчому з'їзді Товариства психологів був прийнятий Етичний кодекс психолога України. Кодекс – це сукупність етичних норм, правил поведінки, що склалися у психологічному співтоваристві й регулюють його життєдіяльність який складається з семи частин:

1. Відповідальність.
 2. Компетентність.
 3. Захист інтересів клієнта.
 4. Конфіденційність.
 5. Етичні правила психологічних досліджень.
 6. Кваліфікована пропаганда психології.
 7. Професійна кооперація.
- Упродовж розвитку медицини,

люди які займаються лікуванням хворих, дотримувалися також певних етичних норм. Адже стосунки медика і пацієнта виходять за межі звичайного спілкування, тому потребують окрім професійних знань, належного рівня професійної культури.

Культура виражає специфіку укладу життя, поведінку окремих народів, їхній спосіб світосприйняття. Вона є формою життєдіяльності людей, у якій проявляється різноманіття стилів життя, матеріальних засобів перетворення природи й творення духовних цінностей. Завдяки цьому людина занурює свою індивідуальність у культуру як загальнолюдську пам'ять, що зафіксує розвиток духовності, формуючи свій внутрішній світ, особистість. Культура розглядається як чинник соціального розвитку, засіб людської самореалізації, завдяки їй можна розкрити сприйняття краси й суперечності світу, навчити розуміти мінливість культури [9, с.17].

У більшості культурологічних джерел культура визначається, передусім, як удосконалення та самовдосконалення людини й суспільства (В. Біблер, І. Зязюн, М. Каган, О. Лосев, О. Рудницьката й ін.). А це означає, що людині слід виховувати культуру мислення, почуттів, поведінки.

У психології під культурою розуміють усе, що створила, виробила людина, на що вона наклала відбиток своєї діяльності [14, с. 207].

На формування культури особистості впливають, як зовнішні чинники (етнічність, соціальні стосунки, довкілля, навчальна діяльність, колектив, виховна робота, педагогічний колектив), так і внутрішні, до яких належать емоційність, психологічні особливості, професійна компетентність, адаптованість, самовдосконалення, комунікативність, уроджені здібності,

професійний вибір. У працях С. Рубінштейна, В. М'ясищева, О. Леонтьєва наскрізною думкою є те, що для особистості, фундаментальне значення має свідомість як єдність знань і переживань. Із всієї сукупності ставлень особистості до реальності виділяються пізнавальне, емоційне та дієве (поведінкове) ставлення до професії.

Існує багато думок про кількість, зміст і назву компонентів, які визначають структуру культури. Актуальними для нашого дослідження є розроблені структури культури за Н. Пальм і Е. Остапенком.

Саме поняття професійної культури сьогодні ще не має однозначного розуміння, його зміст трактують по-різному.

За Г.Баллом [2], професійну культуру особистості характеризують:

- творче здійснення праці (володіння стратегіями творчої діяльності, загальновідомими, а також неформалізованими особистісними знаннями, розвиненість професійної інтуїції);
- розвиненість професійно важливих компонентів мотивації та самосвідомості (любов до своєї професії);
- максимальне спрямування інструментальних здібностей особистості (включно з її творчими можливостями) на реалізацію притаманного конкретній професії провідного нормативного сенсу;
- відсутність так званих «професійних шор»,
- відкритість світовим досягненням,
- долученість до інших галузей культури тощо.

Ю. Колеснік-Гуменюк зазначає, що професійна культура проявляється в низці взаємопов'язаних компонентів:

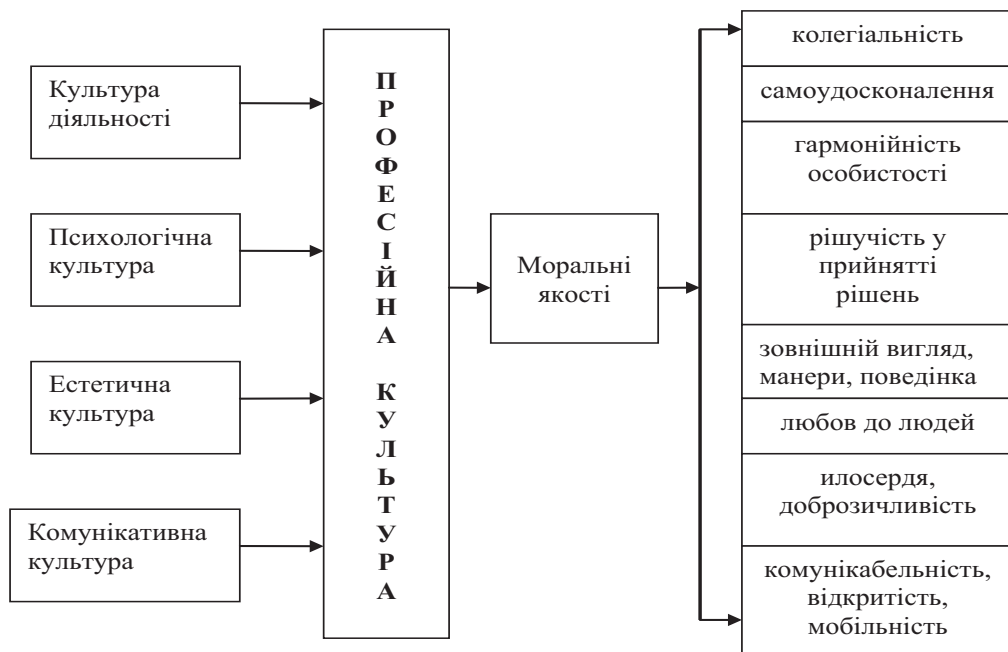


Рис. 1. Компоненти професійної культури майбутнього медика

культура праці; психологічна культура; етична культура; інформаційна культура; комунікативна культура [9, с.30].

У контексті нашого дослідження важливим є тлумачення складових через психологічна культура. В.Рибалка вважає, що психологічна культура передбачає формування свідомого ціннісного ставлення особистості до своїх психологічних знань, якостей, здібностей, як до найвищих цінностей, за наявності розвиненої особистісної рефлексії [15]. У моральному аспекті психологічну культуру трактується як сукупність переконань, переживань, уявлень про самого себе й педагогічного впливу. Оскільки професійна діяльність лікаря включає різні види діяльності, які пов'язані з культурою поведінки, культурою спілкування, культурою обслуговування, тому очевидно, що професійна культура майбутнього медика пов'язується з про-

фесійною етикою. За твердженням С.Корсакова, в основі діяльності будь-якого лікаря лежить три «кити»: професійна підготовка, професійна етика і професійне законодавство [10].

Розкриття професійної культури медика будемо розглядати як опосередковане розуміння культури в історичному аспекті, а саме – сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і створюваних людством, а також сукупність усіх видів перетворювальної діяльності, за допомогою яких формуються ці цінності, що проявляється моральними особистісно значущими (ОЗЯ), психологічний зміст який розкрито М. Філоненко [16] та професійно важливими якостями (ПВЯ), основні з яких показані на рис.1.

У наукових джерелах мораль традиційно розглядається як сукупність норм, цінностей, ідеалів, установок, які регулюють людську поведінку і є важливими складовими культури, а

моральна культура характеризується як ступінь засвоєння прогресивних моральних цінностей та оволодіння навичками їх реалізації.

Сучасна структура моралі містить:

а) моральну свідомість – регулятивні ідеї, що спонукають до вчинків (– честь, – відповідальність; – обов’язок; – емоції; – етичне мислення; – моральні почуття; – справедливість);

б) моральну діяльність – вчинки в тому стані, у якому вони були спонукані моральними мотивами (– самоактуалізація; – добротність; – відповідальність; – гуманістична спрямованість діяльності; – свобода дії, вибору, волі; – співвідношення мети й засобу діяльності, мотиву й результату моральної дії; – вчинок як форма моральної діяльності);

в) моральні відносини – будь-які відносини на тому етапі розвитку, коли в них реалізуються моральні вимоги (ставлення до сім’ї, праці, до природи, Батьківщини); а також відносини між людьми (– взаємодопомога; – чуйність; – солідарність; – обов’язок; – совість; – відкритість; – культура спілкування) [9, –с.41].

На основі загальних принципів моралі розробляються кодекси честі, професійної поведінки, котрі поряд із загальноморальними правилами вбирають досвід будь-якого виду людської діяльності, насамперед це стосується професій вчителя, лікаря, юриста. Отож, професійна мораль конкретизує загальні моральні норми й оцінки, які визначають ставлення людини до своїх професійних обов’язків. Вченням професійної моралі є професійна етика, яка вивчає сукупністю моральних норм і правил, які необхідно виконувати. Моральні засади професійної етики медиків систематизовані в Етичному кодексі лікаря України [8], який включає п’ять розділів:

Розділ 1. Загальні положення.

Розділ 2. Основні принципи медичної етики і деонтології.

Розділ 3. Зобов’язання лікаря щодо пацієнта.

Розділ 4. Взаємовідносини і взаємодія медичних працівників та представників інших професій.

Розділ 5. Виконання професійних обов’язків.

Уперше були записані моральні принципи лікарської професії у клятві Гіппократа. На основі цієї клятви створювалися міжнародні та національні обіцянки та присяги. Питання лікарської етики з’явилися в 1902 році як «Правила лікарської етики», а в 1903 р. – «Лікарська етика». Визначаючи поняття лікарської етики як однієї з різновидностей етики професійної, Г. Царгородцев вважає, що це сукупність принципів регулювання норм поведінки медиків, зумовлених особливостями їх практичної діяльності, місцем і роллю в суспільстві [7, с. 51-55].

На теоретичному рівні розрізняють два поняття –лікарську етику та медичну етику.

Лікарська етика – це сукупність принципів і норм поведінки лікаря, що обумовлені специфікою його діяльності і становищем у суспільстві. Вона (лікарська етика) детально розглядає моральні якості, почуття професійного обов’язку, совісті, чесності, гідності, його інтелект і культуру, фізичну та моральну чистоту, покликання та клінічне мислення.

Медична етика – це сукупність етичних норм, законів та принципів поведінки медичного працівника (на лише лікаря, а й медичних сестер, лаборантів, молодшого медичного персоналу та інших) під час безпосереднього виконання ним професійних обов’язків, що торкаються всієї систе-

ми взаємовідносин «лікар — хворий», «лікар — лікар», «лікар — родичі хворого», а їх невиконання загрожує не лише загальним суспільним уявленням про мораль, але іноді може призвести до серйозних юридичних наслідків [11]. Медична етика значно ширше поняття, яке допомагає медичним працівникам усвідомити відповідальність за життя хворого. Вона включає в себе сукупність норм поведінки і моралі, передбачає почуття професійного зобов'язання і честі, совісті й відповідальності [6, с. 8].

Практичне вираження етика медичного працівника знаходить в конкретних моральних принципах, визначаючих його ставлення до хворої людини в процесі взаємодії з нею та її родичами. Цей цілісний моральний комплекс прийнято визначати терміном «деонтологія», похідний від грецького «*deon*» – обов'язок, і «*logos*» – вчення. Медична деонтологія – це вчення про професійні обов'язки медичних працівників, це – сукупність етичних норм, які стосується їх професійної сфери. Іншими словами, медична деонтологія – це практичне втілення морально-етичних принципів у діяльності лікаря, середнього медичного персоналу, спрямовані на створення максимально сприятливих умов для ефективного лікування хворих та надання їх психологічно-терапевтичної допомоги.

Отже, складовою частиною медичної етики є деонтологія. Термін «деонтологія» ввів англійський філософ І. Бентам (1834 р.) для позначення учення про моральність. У філософському словнику «деонтологія» визначається як розділ етики, що вивчає проблеми обов'язку та обов'язкового (16, с.57) . Під медичною деонтологією Н. Петров розумів теорію правильного поєднання організаційних заходів, на-

укових знань і технічних прийомів з турботливим, милосердним ставленням до хворого для успіху його лікування [13].

Медична деонтологія – це вчення про принципи поведінки медпрацівників з метою забезпечення максимальної користі для хворого, їх професійних обов'язків і організації лікувально-діагностичного процесу [4, с. 232].

Основними ознаками деонтології є: вивчення норм поведінки медичних працівників; аналіз взаємин між медичним персоналом і хворим; усунення шкідливих наслідків неякісної медичної роботи.

Поняття «медична етика» і «медична деонтологія» є не рівнозначні. Медична етика досліджує загальні питання взаємин медпрацівника і хворого, медичного працівника з родичами хворого, у колективі, а медична деонтологія вивчає їх специфіку [4, с. 234].

Короткий аналіз тлумачень дефініцій, які визначають поняття деонтологічної культури дозволяє дійти висновку, що деонтологічна культура майбутнього медика – це інтегрована якість особистості майбутнього лікаря, яка набувається у процесі професійної підготовки та характеризується системою етичних норм і принципів, необхідних для виконання своїх професійних обов'язків та обґрунтовується необхідністю підпорядкування особистих інтересів потребам суспільства, визначає вимоги, які висуваються до професійної діяльності медика.

Під деонтологічною культурою розуміють сукупність знань та цінностей, вироблених конкретною соціально-професійною групою та закріплені у традиціях її життєдіяльності [1]. Л. Переймибіди розглядає деонтологічну культуру як «ступінь виконання лікарем своїх обов'язків перед суспіль-

ством, який залежить від сформованості морально-етичних цінностей, потреб, інтересів, поглядів, інших мотивів, а також стійкості їхніх проявів; морально-психологічної готовності до професійної діяльності; розвитку емоційно-вольової сфери особистості (ідеали, емпатійність, воля, вимогливість); інтросоціальних здібностей (узаємодія між суб'єктами професійної діяльності, розуміння їхніх потреб та ефективний вплив на них)» [12, с. 7].

Отже, майбутній медик повинен крім професійної обізнаності, володіти етичними якостями, усвідомлення морально-правової відповідальності, а відтак високим рівнем деонтологічної культури.

Процес формування деонтологічної культури майбутніх медиків у ВМНЗ передбачає відповідну мету і завдання, принципи і характеризуються цілісністю і керованістю. Задовольнити формування деонтологічної культури у процесі професійної підготовки майбутніх медиків в умовах англомовного навчання можливо завдяки удосконалення традиційної системи навчання, викладання навчальної дисципліни, застосування методик і технологій, які не лише забезпечували формування системи професійних знань, умінь, навичок, а й розвиток особистісних якостей, які відповідають вимогам майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим завдання учінневої діяльності студентів в умовах англомовного навчання повинні включати:

- залучення майбутніх медиків до системи культурних цінностей і розвиток особливого ставлення до них;
- формування доброти, взаєморозуміння, милосердя, співчуття та ін.;
- культивування інтелектуаль-

но-моральної свободи індивіда, здатності до самооцінки, саморегуляції поведінки та діяльності, світоглядної рефлексії;

- удосконалення комунікативних якостей особистості, завдання якого полягає у розвитку професійно-комунікативних умінь шляхом вивчення мови, культури та звичаїв, знання яких впливає на взаєморозуміння в процесі спілкування лікаря та пацієнта;
- застосування психологічних тренінгів з метою розвитку вмій і навичок спілкування та взаємодії з різними типами пацієнтів і колегами-медиками, а також використання вправ, спрямованих на розвиток професійної інтуїції, творчих здібностей, вербального й невербального спілкування, умінь працювати у творчій мікрогрупі тощо.

Одним із особливо важливих аспектів професійної спрямованості в підготовці майбутніх медиків є викладання англійської мови (за професійним спрямуванням). Головним завданням вивчення цієї дисципліни є виховання гуманної особистості з високою мовною культурою, милосердного і професійно освіченого майбутнього медика.

Вище означені та інші завдання в умовах англомовного навчання використовують з метою формування у майбутніх медиків світогляду, розвиток у них порядності, відповідальності, наполегливості, співчутливості, людяності та інших моральних якостей деонтологічної культури.

Формування деонтологічної культури майбутніх медиків в умовах англомовного навчання повинне здійснюватися при дотриманні система певних форм, методів, матеріальних

умов та професійної спрямованості змісту навчальної дисципліни. У вищому медичному навчальному закладі студенти на практичних заняттях та під час самостійної роботи, оволодівають навичками самостійного дослідження. Але саме в процесі викладання англійської мови виникають деякі проблеми, зокрема нерідко викладання дублює відповідний шкільний курс. Суттєвого збільшення обсягу знань у студентів не спостерігається. Відтак студент втрачає до англійської мови інтерес.

Для успішної реалізації формування деонтологічної культури в умовах англійського навчання необхідно розробити експериментальний курс з англійської мови. Мета розробленого курсу полягає у формуванні стійких навичок поведінки у майбутній професійній діяльності відповідно до норм і правил етичної культури медичного фахівця. Завдання - засвоєння основних норм і правил деонтологічної культури майбутнього медика; оволодіння вмінням будувати свої стосунки з іншими людьми з врахуванням етичних норм і критеріїв поведінки; формування стійких навичок поведінки у стандартних ситуаціях професійної діяльності з дотриманням вимог професійно-етичної культури.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Етика є складовою у професійної діяльності лікаря, яка включає деонтологію, що встановлює певні моральні цінності, норми і правила поведінки в особистісному та майбутньому професійному становленні майбутнього медика.

Розвиток деонтологічної культури у студента дозволить медикам у майбутньому запобігати помилок у професійній діяльності, врегулювати конфлікти між лікарем та пацієнтами, які нерідко виникають через порушення етико-деонтологічних принципів. Майбутнього медика необхідно вчити дотримання етики професійної діяльності, що у подальшому потребує розробки методики формування деонтологічної культури майбутніх медиків в умовах англійського навчання.

Таким чином, деонтологічна підготовка майбутнього медика - це цілеспрямований педагогічний процес, який забезпечує сформованість моральних якостей, необхідних для здійснення нормативної професійної діяльності. В сучасних умовах підготовки висококваліфікованих медичних кадрів вимагає подальших досліджень, аналізу та узагальнення деонтологічних принципів у роботі лікаря.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аніщенко О. В. *Професійна культура* / О. В. Аніщенко // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень*. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - с. 724-725
2. Бал Г. О. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти / Г. О. Бал // *Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи* / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. - К., 2003. - С. 51 - 61.
3. Веселова Е.К. *Психологическая деонтология: диссертация ... доктора психологических наук :19.00.01* / Елена Константиновна Веселова. - Санкт-Петербург, 2003. - 402 с. с. 5.

4. Вітенко І. С. та ін. *Основи загальної і медичної психології: Навч. пос.* / І. С. Вітенко, Л. М. Дутка, Л. Я. Зименковська. – К.: «Вища школа», 1991. – 271 с., с. 232
5. Гончаренко С.У. *Гуманізація освіти* / С.У.Гончаренко // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень.* – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 156 – 158.
6. Грандо А. А. *Врачебная этика и медицинская деонтология* / А.А.Грандо. – К. : Вища школа, 1982. – 168 с.
7. *Деонтология советского врача* / Под.ред. проф. Г.И.Царегородцева и проф. С.С.Гурвича.– К.: Здоров'я. – 1976.– 112 с.
8. *Етичний кодекс лікаря України // Здоров'я України.* – 2009. – №19 (224). – С. 30 – 31.
9. Колісник-Гуменюк Ю. І. *Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах: монографія / Юлія Ігорівна Колісник-Гуменюк.* – Львів : «Край», 2013. – 296 с.
10. Корсаков С.А. *О трудностях формирования медицинского права в России* / С.А Корсаков // <http://www.med-pravo.ru/Articles/MedLawQuest/ProbForming-MedLaw.htm>
11. Лембрик І.С. *Специфіка застосування етичних принципів у роботі педіатра* / І.С. Лембрик, О.Б. Синоверська // <http://www.mif-ua.com/archive/article/8635>
12. *Переїмибіда Л.В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею : автореф. дис... канд. пед. наук / Л. В. Переїмибіда; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка.* - К., 2008. - 21 с.
13. *Петров Н. Н. Питання хірургічної деонтології* / Н. Н. Петров. - Л., Медгиз, 1956. 64 с.
14. *Психологический словарь* / [Авт-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова и др.] ; под общ. Ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
15. *Рибалка В. В. Проблеми розвитку психологічної культури майбутнього професіонала* / В. В. Рибалка // *Теорія і практика управління соціальними системами : щокв. наук.-практ. журнал* – Харків : НТУ «ХПІ». – 2002. – № 2. – С. 74 – 80.
16. *Філоненко М.М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: монографія* / М.М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2015. – С.76.

КРИМОВА Н.О.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра соціальної
роботи та кадрового
менеджменту,
Одеський національний
політехнічний університет,
м. Одеса

СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті визначено сутність поняття емоційної зрілості, представлений зв'язок з такими психологічними феноменами, як емоційна культура, емоційний потенціал, емоційна грамотність, емоційний інтелект, емоційна компетентність. Показано, що емоційна зрілість розглядається в таких аспектах, як: відповідність емоційних проявів дорослої людини до норм, прийнятих у даному суспільстві; відповідність емоційних проявів людини до власних потреб, цінностей; відповідність емоційної поведінці до уявлень про норму для певного віку; інтегративна якість особистості, що характеризує ступінь розвиненості емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних умовах. Встановлено необхідність формування емоційної зрілості в студентській молоді.

Ключові слова: емоційна сфера, емоційна зрілість, студентська молодь.

В статье определена сущность понятия эмоциональной зрелости, представлена связь с такими психологическими феноменами, как эмоциональная культура, эмоциональный потенциал, эмоциональная грамотность, эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность. Показано, что эмоциональная зрелость рассматривается в таких аспектах, как: соответствие эмоциональных проявлений взрослого человека с нормами, принятыми в данном обществе; соответствие эмоциональных проявлений человека с собственными потребностями, ценностями; соответствие эмоционального поведения представлениям о норме для определенного возраста; интегративное качество личности, характеризующее степень развитости эмоциональной сферы на уровне адекватности

© КРИМОВА Н.О., 2015

эмоционального реагирования в определенных социокультурных условиях. Установлена необходимость формирования эмоциональной зрелости у студенческой молодежи.

Ключевые слова: *эмоциональная сфера, эмоциональная зрелость, студенческая молодежь.*

The article defines the essence of the concept of emotional maturity, presented connection with such psychological phenomenon as emotional culture, emotional capacity, emotional literacy, emotional intelligence, emotional competence. It is shown that emotional maturity is considered in such aspects as: compliance emotional displays to adult norms accepted in the society; matching human emotional expressions to their own needs and values; match emotional behavior to the representations of the norm for a certain age; integrative quality of personality that characterizes the degree of development of the emotional sphere at the adequacy of emotional response in certain social and cultural conditions. The necessity of forming emotional maturity in students.

Key words: *emotional sphere, emotional maturity and students.*

Принципи, особливості сучасної освіти, а саме інтеграція української вищої освіти в європейський освітній простір, пред'являють серйозні вимоги до студентів як майбутнім спеціалістам. У сьогодишньому суспільстві, в умовах економічної кризи, ринок праці вимагає конкурентноспроможних спеціалістів, які повинні характеризуватися не тільки наявністю професійних знань і навичок, але і соціально-психологічними вміннями, загальним рівнем особистісного і емоційного розвитку.

Емоційний розвиток, мотивований індивідуальними особливостями особистості, умовами навколишнього середовища, власною активністю, поступово приводить людину до емоційної зрілості. Однак, не всі набувають емоційної зрілості за однаковий час і на однаковому рівні, тому велике значення має цілеспрямоване формуван-

ня емоційної сфери особистості шляхом виховання і самовиховання, отож вплив навчального середовища вищого навчального закладу, є досить важливим.

Саме в студентські роки отримується та міра психічної, емоційної зрілості, яка робить юну людину самостійною особою для дорослого життя і діяльності, формується уміння складати власні життєві плани, знаходити засоби їх реалізації.

Теоретичні та методологічні основи проблеми емоційної зрілості особистості у різні часи розробляли П. В. Симонов, О. Я. Чебикін, П. Фресс, П. М. Якобсон та інші. Крім того, якщо аналізувати ознаки, що можуть виступити в якості складових емоційної зрілості, то можна окреслити декілька напрямків досліджень: дослідження, в яких вивчаються особливості емоційної зрілості (П. Фресс), роботи, які вказують на новотвори в емоційній сфері,

що виникають у певному віковому періоді (А. В. Запорожець), дослідження, що присвячені визначенню основних напрямків, у яких відбувається розвиток емоційної сфери людини протягом усього життя (А. Ю. Ольшаннікова).

Емоції проходять загальний для всіх вищих психічних функцій шлях розвитку – від зовнішніх соціально детермінованих форм до внутрішніх психічних процесів. На базі природжених реакцій у дитини розвивається сприйняття емоційного стану людей, які знаходяться навколо нього. З часом, під впливом соціальних контактів, що ускладнюються, формуються емоційні процеси [6].

За думкою С. Л. Рубінштейна, людина як суб'єкт практичної і теоретичної діяльності, який пізнає і змінює світ, не є ні безпристрасним споглядальником того, що відбувається довкола нього, ні таким же безпристрасним автоматом, що виробляє ті або інші дії на зразок добре злагодженої машини. Людина певним чином відноситься до того, що його оточує, він переживає те, що з ним відбувається і їм здійснюється. Переживання цього відношення до того, що його оточує, і складає сферу емоцій і відчуттів [11].

Ініціювання людиною різноманітних контактів зі світом природи, техніки та культури приводить до кількісного та якісного розвитку емоцій. Важливим аспектом індивідуальної активності людини є міжособистісні контакти та відповідні емоційні зв'язки, які і впливають на його розвиток у тому числі.

Емоційна зрілість як якість, характеризується здатністю особи поважати інших, зберігати адекватний нервово-психічний стан в умовах, що вимагають концентрації енергії і чинити опір емоційній напрузі, психологічно-

му дискомфорту. В цілому емоційна зрілість відображає вищий рівень розвитку позитивних емоцій і відчуттів особи: здібність до співчуття і переживання, прояву доброти, любові і пошани по відношенню до тих, що оточують, взаєморозуміння, гуманність [9].

За думкою П. М. Якобсона, емоційна зрілість припускає наявність почуття відповідальності за власні переживання перед собою та іншими [18].

Крім того, емоційну зрілість пов'язують зі здатністю інтенсивно переживати емоції без почуття провини і страху та вмінням зберігати належну рівновагу між виявом емоцій і контролем за ними, тобто виразом емоцій у прийнятний для суспільства спосіб. Емоційна зріла людина вміє керувати собою відповідно до власних поглядів та життєвих планів.

У період молодості особистість ще не має цілковитої емоційної та почуттєвої зрілості, але починає виконувати щораз відповідальнішу суспільну роль. Долаючи різні життєві труднощі, вона робить нові кроки в напрямі досягнення зрілості емоцій.

Зрілість характеризується головним чином розвитком самоконтролю та засвоєнням реакцій, адекватним різним ситуаціям, з якими ми стикаємось. Емоційна зрілість поєднує емоції і переконання, з урахуванням свідомого розуміння, чому ми вчинили так, а не інакше. Як зазначав К.

Д. Ушинський, триваліше живуть ті емоції, які поєднані з ідеями. І тоді це вже не просто пристрасть, а здатність ідеї постійно, протягом тривалого часу викликати сильну емоційну реакцію. У дорослий вік людина входить з уже сформованою особистістю, зокрема й в емоційній сфері [5]. Тому, зрілість емоцій – це результат переходу від емоційної залежності до самостійності; від безконтрольності вияву

емоцій до піддання їх зовнішньому контролю; від неконтрольованого переживання до опанування за допомогою внутрішнього контролю.

Отже, емоційна зрілість виявляється: у незалежності від почуттєвого випробування оточенням; у здатності коригувати вияв своїх емоційних станів відповідно до суспільно прийнятих взірців; в умінні пристосовувати свої емоційні стани до власних стандартів; у здатності до емпатії.

Є дещо інакший опис емоційної зрілості, згідно з яким, вона має такі ознаки: перенесення емоцій з усіх біологічно зумовлених реакцій на суспільні реакції; часткове блокування емоційних переживань завдяки підданню їх контролю розуму [5].

Крім того, емоційну зрілість пов'язують зі здатністю інтенсивно переживати емоції без почуття провини і страху та вмінням зберігати належну рівновагу між виявом емоцій і контролем за ними, тобто виразом емоцій у прийнятний для суспільства спосіб, тому це також тісно пов'язано з емоційною культурою. Емоційна культура означає чуйність на достатньо широке коло об'єктів, здатність цінити та поважати почуття іншої людини, здатність до співпереживань. З емоційною культурою особистості пов'язана проблема формування механізмів регуляції емоцій та почуттів. У поведінковій сфері діють такі механізми оволодіння своїми емоціями, як відвернення – занурення в роботу; альтруїзм – турбота про інших; конструктивна активність; пошук емоційної підтримки – прагнення бути почутим, зустріти розуміння та емпатію. Зусилля, що пов'язані зі самовихованням, необхідно зосередити на стримуванні неконтрольованих вибухів негативних емоцій та на розширенні виявів позитивних почуттів. Невміння зовнішньо

виразити такі важливі почуття, як любов, прив'язаність, вдячність, повага, визнання значно збіднює людину і заважає їй повноцінно виявити найважливіші елементи культури щоденного життя в родині і суспільстві, свідчить про низький рівень емоційної культури [3], [7].

Також, емоційна зрілість тісно пов'язана з такими феноменами, як емоційний потенціал, емоційний інтелект, емоційна компетентність [13].

Емоційний потенціал включає арсенал модульностей, діапазон інтенсивності, тривалості, глибини емоційних переживань, які можуть бути явлені собі й світові. Тобто, регулюючи власний стан, особистість творить свій емоційний простір, а регулювання свого стану, і передовсім саморегулювання як вияв самоактивності, пов'язане з творенням нового ставлення, нових переживань.

В інших дослідженнях [19], [20] виділяються ще декілька аспектів емоційної сфери особистості, які торкаються відмінностей в керуванні емоційними явищами, життєздатності при наяві зовнішніх стресорів. Зміна підходу до співвідношення емоційних і пізнавальних процесів привела до появи понять «емоційний інтелект», «емоційна компетентність».

Емоційний інтелект включає сукупність інтелектуальних здібностей до розуміння емоційних станів та управління ними, відображення внутрішнього миру та його зв'язків з поведінкою особистості і взаємодії з реальністю [13]. Емоційний інтелект розглядають також як групу ментальних здібностей, що сприяють усвідомленню і розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих [20].

Структура емоційного інтелекту складається з: оцінки й виразу своїх емоційних явищ, невербального

сприйняття емоцій інших людей, емпатії; саморегуляції і регуляції емоційних явищ інших людей; використання емоційних явищ у гнучкому плануванні, творчому мисленні, перенесенні уваги, мотивації. Згодом ця структура була допрацьована, сьогодні вона включає чотири компонента, котрі описують чотири сфери емоційних розумових здібностей: сприйняття і вираз емоцій (здатність ідентифікувати емоційні явища); посилення мислення за допомогою емоцій; розуміння емоцій (здатність переходу від одного стану до іншого, розуміння й адекватний вираз емоційних характеристик взаємовідносин); керування емоціями. Тобто, структурні компоненти емоційного інтелекту можна визначити, як асиміляцію емоцій в мисленні; усвідомлена регуляція емоцій; розуміння емоцій; відмінності і висловлювання емоцій [1].

Поряд з поняттям «емоційний інтелект» у психології почали використовувати такі поняття, як емоційна грамотність, емоційна компетентність [3]. Емоційна грамотність припускає цілеспрямоване підвищення емоційної компетентності. На думку Д. Голмана, емоційна компетентність має такі основні складові, як: особистісна компетентність, тобто розуміння себе, саморегуляція, мотивація, і соціальна компетентність, яка охоплює емпатію та соціальні навички. Розуміння себе визначається через знання власних станів, переваг, ресурсів та інтуїції; емоційне розуміння себе; адекватна самооцінка; упевненість у собі. Саморегуляція включає самоконтроль; надійність; сумлінність; пристосовність; відкритість до нового. Щодо мотивації, то тут треба відмітити мотив досягнення; обов'язковість; ініціативу; оптимізм. Емпатія характеризується як розуміння інших; сприяння роз-

виткові інших. А соціальні навички визначаються як: переконання; комунікація; розв'язання конфліктів; лідерство; каналізація змін; співпраця і кооперація.

К. Саарні пропонувала концепцію емоціональної компетентності у вигляді набору із восьми видів здібностей або навичок: усвідомлення власного емоційного стану; здібність розлічати емоції інших людей; здібність зв'язувати емоції з соціальними ролями; здібність емпатичного включення в переживання інших людей; здібність розуміти як вираз власних емоцій впливає на інших; здібність керувати власними негативними емоціями за допомогою саморегуляції; усвідомлення ступені емоційної взаємності або симетрії у взаємовідносинах; здібність приймати власні емоції, бути емоційно адекватним [3].

Таким чином, поняття емоційної компетентності дозволяє систематизувати різноманітні емоційні прояви і конкретизувати поняття критеріїв емоційного розвитку та зрілості.

Такі психологічні феномени, як емоційна культура, емоційний потенціал, емоційний інтелект, емоційна компетентність, емоційна грамотність, дають змогу визначити специфіку емоційної зрілості, як характеристики певного рівня емоційного розвитку людини та якості особистості, що характеризує адекватність емоційного реагування.

Спираючись на дослідження емоційної сфери В. М. Русалова, О. П. Саннікової, J. A. Russell, при визначенні емоційної зрілості можна вважати, що емоції людини мають як психофізіологічну, так і соціальну основу в своєму розвитку [8]. Психофізіологічну основу складають ті властивості, які відображають адекватність динаміки та онтогенетичного розвитку відповід-

но до віку, що ж торкається соціальної основи, то вона відображає засвоєний досвід емоційного відношення розвиваючої особистості до оточуючого світу.

Згідно дослідженням [8], [17], емоційна зрілість представляє інтегративну якість особистості, що характеризує ступінь розвиненості емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних умовах, до важливих ознак емоційної зрілості були віднесені особливості емоційної експресивності, емоційної саморегуляції та емпатії. Емоційна експресивність характеризується здатністю адекватно відображати в міміці, пантоміміці, експресивних діях та інтонації емоційний стан, що виникає в особистості в конкретних умовах. Емоційна саморегуляція розглядається як керування своїми емоціями відповідно до ситуації та доцільності, вміння справлятися з емоційними реакціями соціально прийнятими способами. А емпатія розуміється як здатність розуміти світ переживань іншої людини, емоційно відзиватись на її переживання, а також використовувати ці здібності у спілкуванні. Виходячи про те, що емоції, які виникають в особистості до соціальних об'єктів проявляються інакше, ніж до себе, тому і становлення емоційної зрілості розглядається окремо на особистісному та міжособистісному рівнях. Особистісний рівень прояву емоційної зрілості визначений як результат зовнішньої діяльності особистості, спрямованої на оволодіння самим собою, на перетворення внутрішнього світу. Міжособистісний рівень розглядається як результат зовнішньої діяльності, яка спрямована на перетворення зовнішнього світу та проявляється у спілкуванні.

Виходячи з аналізу наукової літератури, бачимо, що емоційна зрілість

розглядається і як відповідність емоційних проявів дорослої людини до норм, прийнятих у даному суспільстві, і як відповідність емоційних проявів людини до власних потреб, цінностей, і як відповідність емоційної поведінки до уявлень про норму для певного віку і як інтегративна якість особистості, що характеризує ступінь розвиненості емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних умовах.

Так, в процесі навчання у вищому навчальному закладі продовжується процес самовизначення, в цьому процесі формується професійна спрямованість, де важливу роль відіграє зрілість особистості – емоційна та соціальна. Вища освіта надає величезний вплив на психіку людини, розвиток його особистості. За час навчання у вузі, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки.

Свідомість молодшої людини володіє особливою сприйнятливістю, здатністю переробляти і засвоювати величезний потік інформації. У цей період розвиваються критичність мислення, прагнення дати власну оцінку різним явищам, пошук аргументації, тому найважливіші завдання пов'язані з вибором професійної освіти і професії, працевлаштуванням, стає актуальним пошук свого місця в світі, відбувається особистісне, соціальне і професійне самовизначення [2].

Успіх навчання у вищому навчальному закладі багато в чому визначається здібностями студента, учбовою мотивацією і особистісними якостями [9]. Тому, при масовому переході на багаторівневу структуру підготовки у вузі для досягнення високого рівня науково-практичної підготовки студентів необхідно: забезпечити можливість здобуття студентами глибоких фун-

даментальних знань; змінити підходи до організації учбової діяльності з тим, щоб підвищити якість навчання; розвинути творчі здібності студентів, їх прагнення до безперервного придбання нових знань; враховувати інтереси студентів в самовизначенні і самореалізації; сприяти формуванню їх емоційної зрілості тощо.

Отже, при організації і вдосконаленні системи безперервної освіти необхідно спиратися не лише на знання закономірностей психічного розвитку, але й на знання індивідуальних особливостей студентів і у зв'язку з цим планомірно спрямовувати як процес

інтелектуального, так і емоційного розвитку.

Соціально-економічні процеси в сьогоденнішньому суспільстві визначають певні вимоги до фахівця, у наш час працедавець звертає увагу як на професійні знання, навички, так і на його особистісні якості. Таким чином, необхідні задачі студентського віку – в усвідомленні своєї індивідуальності, в становленні самосвідомості, ідентичності, в професійному самовизначенні, в розвитку емоційної зрілості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 78-86
2. 38. Волков Б.С. Психология юности и молодости / Б.С. Волков. – М.: Трикта, 2006. – 256 с.
3. Бреслав Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – М.: Смысл, 2004. – 544 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2007. – 783 с.
5. Кириленко Т. С. Психология: емоційна сфера особистості / Т. С. Кириленко. – Київ: Либідь, 2007. – 254 с.
6. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб: Питер, 2007. – 583 с.
7. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К., 2003.
8. Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці. Автореф. дис...канд.. психол. наук: 19.00.07. – Одеса, 2005. – 19 с.
9. Психология подростка. Полное руководство / [Под общей редакцией А. А. Реана]. – СПб: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.
10. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2006. – 713 с.
12. Санникова О. П. Феноменология личности / О. П. Санникова. – Одесса: СМІЛ, 2003. – 256 с.
13. Сергеева О. А. Создание эмоциональной среды как одно из условий социально-педагогического сопровождения учебного процесса / О. А. Сергеева // Педагогика. – 2008. – №1 (54). – С.13-17.
14. Студент на пороге XXI века: Монография / [Отв. ред. Н. И. Рейнвальд]. – М., 1990.

15. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология / П. Фресс, Ж. Пиаже. – М: Прогресс, 1966.
16. Хрестоматия по психологии / [Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан]. – М., 1980.
17. Чебикін О. Я. Про основні компоненти та механізми прояву емоційної зрілості / О. Я. Чебикін // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2008. – №12. – С. 72-80.
18. Якобсон П. М. Психология чувств / П. М. Якобсон. – М., 1956.
19. Goleman D. Sex roles reign powerful as ever in the emotions. – *The New York Times*, 1988.
20. Mayer J. D., Salovey P. *The intelligence of emotional // Intelligence*. – N.Y., 1993.

КУДЕРМІНА О.І.,
доктор психологічних наук,
доцент, завідувач кафедри
юридичної психології,
Національна академія
внутрішніх справ,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМПОНЕНТІВ ПОЛІТИКО-ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ

У статті представлений аналіз психологічних особливостей компонентів політико-правової свідомості сучасної молоді. Автором надана характеристика пізнавального (когнітивного), оціночного (емоційного) та регулятивного (поведінкового) компонентів політико-правової свідомості молодої людини нашої держави. Зазначений аналіз здійснений в співвідношенні з можливими об'єктивними та суб'єктивними чинниками, які обумовлюють виявлені в процесі теоретичного дослідження особливості компонентів політико-правової свідомості особистості. Доведено, що існуючі ціннісні пропозиції в політичному просторі нашої держави не сприяють формуванню консолідуючої та дієвої політичної активності молоді. Обґрунтовується необхідність створення засад державної політики щодо дій в напрямі формування політико-правової свідомості підростаючого покоління.

Ключові слова: політико-правова свідомість, компоненти політико-правової свідомості, мораль, цінності, поведінка в політичному просторі.

В статье представлен анализ психологических особенностей политико-правового сознания современной молодежи. Автор охарактеризовал познавательный (когнитивный), оценочный (эмоциональный) и регулятивный (поведенческий) компоненты политико-правового сознания молодого человека в нашем государстве. Представленный анализ осуществлен в соотношении с возможными объективными и субъективными факторами, обуславливающими выявленные в процессе теоретического исследования особенности политико-правового сознания личности.

© КУДЕРМІНА О.І., 2015

Доказано, что существующие ценностные предложения в политическом пространстве нашего государства не способствуют формированию консолидирующей и действенной политической активности молодежи. Обосновывается необходимость создания стержневых основ государственной политики относительно действий, направленных на формирование политико-правового сознания подрастающего поколения.

Ключевые слова: *политико-правовое сознание, компоненты политико-правового сознания, мораль, ценности, поведение в политическом пространстве.*

The article presents an analysis of the psychological characteristics of the political and legal consciousness of today's youth. The author described the cognitive (cognitive), assessment (emotional) and regulatory (behavioral) components of the political and legal consciousness of a young man in our state. The present analysis was done in relation to the possibility of objective and subjective factors, they cause identified in the course of theoretical research especially political and legal consciousness of the individual. Bring that existing value proposition in the political space of our country are not conducive to the formation and consolidation of effective political activity of youth in Ukraine. The necessity of creating a core fundamentals of the state policy regarding the actions aimed at creating a political and legal awareness of the younger generation.

Key words: *political and legal consciousness, political and legal components of consciousness, morals, values, behavior in the political arena.*

учасні політичні перетворення в нашій державі спонукають науковців до ретельного аналізу актуальних подій в житті українського суспільства та моделювання подальших векторів їх розгортання. Всі політичні потрясіння теперішнього етапу побудови української державності, безумовно, характеризуються національною автентичністю. Але захопленість виключною самобутністю того, що відбувається в політичному просторі України, може спричинити схоластичний підхід до прогнозування її майбутнього. Водночас, уважний

погляд науковця здатний розгледіти в політичних перетвореннях нашого суспільства певні закономірності спіралі культурно-історичного розвитку людства. Особливої актуальності зазначене набуває з огляду на дослідження особливостей політико-правової свідомості сучасної молоді як найактивнішого суб'єкта сьогоденного політичного життя України.

Потреба в зверненні до вищезгаданої проблеми була викликана згадкою якимось забутого твору іспанського філософа Хосе Ортега-і-Гассета «По-встання мас», який побачив світ ще

в далекому 1929 році [1]. «Революція Гідності» створила прецедент, коли молодь України виступила активним дієвим політичним суб'єктом. Водночас, як зазначав Хосе Ортега-і-Гассет, ситуація, коли на історичну арену як суб'єкт дії виходять великі маси людей, є суперечливим феноменом. Позитивна його складова – це те, що активна історична творчість набуває масового характеру та володіє величезною енергією, яка може сприяти стрімкому зростанню темпів суспільного розвитку. Але за однією умови, відсутність якої є негативною складовою процесу – за умови, що маса народу не буде натовпом, а буде саме народом, тобто системною єдністю людей, сформованою на основі усвідомлення, розуміння власної історичної місії. В іншому випадку тотожність понять «закон» та «демократія» зникає – їх місце посідає триумф «гіпердемократії», коли маса діє безпосередньо, поза законом, за допомогою грубого тиску, нав'язуючи власні бажання та смаки. Отримавши можливість активно діяти, маса народу, не пов'язана усвідомленням загальної прогресивної ідеї та мети, перетворюється на натовп, дії якого диктуються інстинктами, стадністю, відсутністю уявлення про кінцевий результат своїх дій.

Зазначене усвідомлення є результатом соціального досвіду, наявністю моральних цінностей та знань, освіченості сучасної молоді, насамперед, у галузі розуміння законів розвитку суспільних відносин та політичного життя. На нашу думку, найбільш релевантно воно має прояв в особливостях політико-правової свідомості молодого покоління українців, вивчення яких дозволяє окреслити можливі напрями майбутніх політичних трансформацій у нашій державі.

Загалом, політико-правова свідо-

мість закономірно включає в себе відношення до влади та закону з боку різних політичних груп, організацій та окремих індивідів, усвідомлення та засвоєння ними в певній мірі політичних ідей та правових інститутів, форм, способів керування та обумовлених цими інваріантами конкретної політичної та правової діяльності.

Виходячи з загальноприйнятої теоретичної схеми, політико-правову свідомість сучасної молоді доцільно розглядати в фокусі аналізу тиради: пізнавальний (когнітивний) компонент – оціночний (емоційний) компонент – регулятивний (поведінковий) компонент.

Пізнавальному (когнітивному) компоненту політико-правової свідомості людини відповідає наявність певної суми юридичних знань і вмінь, щодо існування в політичному просторі, або правова підготовка до політичної життєдіяльності. В основі будь-якої соціально-приспосувальної діяльності лежить мінімальна сума знань про її об'єкти та об'єктивні умови. Це повною мірою стосується і політичної сфери. Але правова підготовка до політичної життєдіяльності молоді людини не вичерпується лише її формальними юридичними знаннями про політичні процеси. Можна володіти знаннями, але не вміти ними користуватися, тому необхідно враховувати ступінь практичного володіння цими знаннями сучасною молоддю.

Оціночному (емоційному) компоненту політико-правової свідомості відповідає система оцінок та поглядів з юридичних питань актуального для держави політичного життя, або оціночне ставлення до права та практики його виконання й застосування в сучасних політичних процесах.

В процесі пізнання політичної дійсності люди не залишаються байдужі-

жими до одержаних знань. Вони співвідносять їх із попереднім соціальним досвідом, суспільними потребами, інтересами, цілями професійної діяльності. Властивості предметів, що пізнаються у політичному житті, певним чином переживаються. Виникає нове, на цей раз інтелектуально-емоційне утворення – психічне ставлення до об'єктів пізнання (визначення суб'єктивної значимості об'єкта як гарного чи поганого, корисного чи шкідливого, прийняттого чи неприйняттого, тощо).

Оцінка полягає у визнанні значимості складових політичного життя з позиції індивіда та є ланкою, що пов'язує пізнання і практику. Це завжди порівняння, в результаті якого суб'єкт обирає те, що відповідає його потребам, інтересам та цінностям. Профільтровані через особистий досвід та політико-правову практику суб'єкта пізнані ним різні сторони і явища політичного життя так само викликають до себе певне ставлення і, якщо вони набувають значення для індивіда, то починають кваліфікуватися як цінності.

Регулятивний компонент політико-правової свідомості реалізується за рахунок політико-правових установок та ціннісних орієнтацій особистості.

Самі по собі ціннісні ставлення як інтелектуально-емоційні утворення не мають здатності практичної реалізації без сил, що відіграватимуть роль рушійних механізмів політичної активності. Таку роль виконує вольовий компонент, який формує готовність діяти у певному напрямі в політичному просторі. Залучення цього компоненту призводить до нових, тепер вже інтелектуально-емоційно-вольових утворень – соціальних установок. Динамічний, енергетичний характер відрізняє установку від оціночного

ставлення, яке саме по собі залишається споглядально-емоційним. У своїй сукупності установки утворюють ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації – це стійка система установок, певним чином орієнтована на соціальні цінності, що спрямовує поведінку людей у напрямі до цих цінностей в умовах їх складної взаємодії, у тому числі у різноманітності політичних процесів. Домінуючі установки утворюють спрямованість особистості, визначають її життєву позицію та характеризують змістовну сторону ціннісних орієнтацій у політичному житті.

Характеристика особливостей компонентів політико-правової свідомості сучасної молоді, на наш погляд, неможлива у відриві від розгляду чинників, які їх обумовлюють.

Серед основних чинників, що зумовлюють виникнення особливостей компонентів політико-правової свідомості сучасної молоді в межах психологічного дослідження можна виділити як об'єктивні, так і суб'єктивні. До перших належать, насамперед, ті процеси трансформації суспільно-політичного життя, які стимулюють докорінні перетворення у сфері політико-правової свідомості, спрямовані на її «автономізацію», звільнення від державної монополії та підпорядкування загальноприйнятим у суспільстві цінностям та ідеалам. Безумовно, розгляд їх детермінації перебуває у предметному полі сучасного правознавства, соціології тощо. Водночас, ортодоксальне виведення їх за межі психологічного аналізу особливостей політико-правової свідомості сучасної молоді призводить до схематичності прикінцевого результату. Інші зумовлені дуалізмом неповторного та закономірного, індивідуального та соціального у психічній діяльності конкретної людини.

Як ми зазначали, характеристика об'єктивних чинників є предметом дослідження інших наукових галузей. Але актуальні політичні трансформації створюють об'єктивний простір, в якому відбувається становлення політико-правової свідомості сучасної молоді.

Яскрава динамічність політичного життя, недосконалість його правого регулювання призводять до політичної необізнаності більшості молодих людей в нормативних засадах сучасних політичних процесів. Причиною такого незнання може бути складність, невизначеність соціальних, економічних і політичних питань для тих, хто не має безпосереднього доступу до відповідної інформації. Незнання і заміщення понять сприяють тому, що у сучасної молоді не формуються навички політичної участі та, відповідно, політичний досвід.

Водночас, автономність, «вільне та некероване плавання» формування політико-правової свідомості суспільства, окрім беззаперечних позитивних атрибутів, може мати, на жаль, й негативні наслідки. Традиційним для правознавства виступає ототожнення правосвідомості людини з її правосуб'єктністю – передбаченою нормами права здатністю виступати учасником правовідносин, в тому в числі в політичному просторі. Відсутність чітко задекларованих у державній політиці імперативів може призвести до виникнення різномірних систем нормативної регуляції поведінки громадян в політичному житті, які базуються на суто моральних засадах, притаманних окремим прошаркам українського суспільства, і полягають в індивідуальному розумінні понять «справедливість», «доречність», «виправданість» тощо.

Наведене має ще один дуже важли-

вий аспект. Процес становлення політико-правової свідомості відбувається в ході політико-правової соціалізації – процесу формування та розвитку індивідуальної правової свідомості та політичної культури молоді людини. В умовах повної неорганізованості наявних ціннісних та поведінкових орієнтирів в політико-правовому житті, цілісна структура особистості може вільно чинити опір включенню до її складу нових адаптивних механізмів або комплексів як сторонніх, так і навпаки, може бути «рецептивною» до інших механізмів та поєднань. Це призводить до вибіркового привласнення нових адаптивних механізмів, комплексів і стратегій існування в політичному просторі, а в деяких випадках, і до їх самостійного винаходу.

Доцільним згадати в зазначеному контексті основні положення соціологічно-етичної теорії Д. М. Болдуїна [2]. Вчений вбачав процес духовно-морального розвитку людини через набуття й асиміляцію нею цього процесу в самому центрі особистості – її власному «Я». В процесі морального розвитку молода людина потрапляє під вплив оточуючих її осіб, від яких вона набуває певного досвіду у вигляді прикладів, навіювань, прохань, велінь тощо. Такий досвід утворює почуття «належного», яке є соціальним явищем та має тенденцію до ускладнення. Також молода людина починає самостійно знаходити способи перевірки узгодженості між реальним та ідеальним «Я», що є свідченням моральних почуттів. Отже, на думку Д. М. Болдуїна, здатність особистості застосовувати формулу «не повинно» як відносно іншого, так і відносно себе, визначається явищем одного і того ж порядку. І саме ця обставина надає особистості досвіду соціальної цінності та підіймає соціальну основу її емо-

цій та особистісних взаємин у моральну сферу.

У сучасних умовах відсутності державного регулювання процесів становлення політико-правової свідомості та розшарування уявлень молоді про «належне» та «неналежне», «виправдане» та «невиправдане» призводить до спрощеного та операціонального ставлення до моральних норм. Утворюється щось на зразок морального «секонд-хенду», коли зовнішні впливи так і не асимілюються у власному «Я» молоді людини. В залежності від ситуації, індивід «одягає» певні цінності, актуальні політичному життю, а за необхідністю, «позбавляється» їх без будь-якого жалю. Це спричинює відсутність у молоді людини почуття відповідальності за власні дії у політичному просторі, що безпосередньо впливає на характеристики її правосуб'єктності в політичних процесах.

Певні особливості ціннісних «пропозицій» сучасного політичного життя відображені у дослідженні, проведеному І. В. Жадан та К. О. Чалою [3]. На основі контент-аналізу ціннісних пропозицій політичного змісту Інтернет-ЗМІ, програм політичних сил, програм освіти автори прийшли до наступних висновків:

- близько третини ціннісних пропозицій соціалізованого дискурсу є символічними і не мають інтерпретаційної перспективи;
- спектр смислових пропозицій щодо окремих цінностей звужений, а іноді позначений одним полюсом значень, а отже, інтерпретаційні конструкти цілком передбачувані;
- особливо бідно представлені у дискурсі цінності-цілі та група цінностей-засобів, властивих ліберальній політичній культурі;

- у ціннісній складовій дискурсу Інтернет-ЗМІ та більшості політичних сил переважають значення і смисли, вибудовані на емоційних, несвідомих конструктах;
- ціннісний дискурс зорієнтований переважно в минуле або сучасне і не спрямований на консолідацію;
- дискурсивний простір обмежений простором взаємодії «влада – людина», а взаємодія на рівнях «громадянин – влада» чи «громадянське суспільство – влада» не відображена у ціннісному дискурсі;
- ціннісний дискурс суб'єктів соціалізації скоріше протестний, ніж радикальний.

Не вдаючись до деталізованого аналізу вищенаведених результатів, можна констатувати, що доступні сучасній молоді джерела політично насиченої інформації спрямовані на:

міфологізацію політичного простору. На ґрунт соціальної незрілості підсаджується «потрібний міф», а міфотворчість стає домінантою в суспільній свідомості молодих людей;

формування вільного трактування особистістю цілей політичного життя та можливих засобів їх досягнення;

утворення недієвої, перетворюючої політичної активності. Протест – не є конструктивним шляхом політичної діяльності. Він може розглядатися тільки як засіб досягнення цілей політичної активності молоді людини;

оперування емоційними та несвідомими конструктами політико-правової свідомості молоді.

Ми поділяємо думку І. О. Ільїна [4], що потворна правосвідомість в будь-якій сфері суспільного життя все ж таки залишається правосвідомістю, але перекичує свій зміст; вона звер-

тається до ідеї права, але бере від неї тільки *схему*, користується нею по-своєму, зловживає нею і наповнює її недостатнім перекрученим змістом. При цьому виникає, так би мовити, *не-правове право*, яке все ж таки називається правом, компрометує у свідомості людей саму ідею права і підриває віру в неї. Але воно, разом із тим, є результатом осмисленого відношення до

права, а, отже, також становить собою певний модус правосвідомості. Виходячи з цього, відсутність державної уваги до процесу формування політико-правової свідомості сучасної молоді може призвести до стихійності та неконструктивності розгортання політичних процесів та політичного життя загалом в нашій державі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Хосе Ортега-и-Гассет. Восстание масс / Ортега-и-Гассет Хосе. – М: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 509 с.
2. Болдуин Д. М. Духовное развитие с социологической и этической точки зрения. Исследования по социальной психологии. Кн. 1. – М., 1913. – 399 с.
3. Жадан І. В., Чала К. О. Цінності у політичній картині світу студентської молоді // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі», 20-22 листоп. 2014 р. – К., 2010. – С. 28–31.
4. Ильин И. А. О сущности правосознания / подготовка текста и вступительная статья И. Н. Смирнова. – М.: «Рарогъ», 1993. – 235 с.

ЛИСЕНКО О.М.,
кандидат соціологічних наук,
доцент, кафедра соціальної
роботи та кадрового
менеджменту,
Одеський національний
політехнічний університет,
м. Одеса

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДОЮ СІМ'ЄЮ

У статті аналізуються причини соціально-психологічного неблагополуччя молодих сімей. Нуклеаризація, послаблення родинних зв'язків, значна зміна стандартів поведінки, сімейних цінностей; переоцінка досвіду сімейного життя, зменшення кількісного складу сімей, зниження можливостей батьківського впливу на дітей – це не повний перелік проблем, з якими стикається сучасна сім'я. В умовах обмежених соціальних ресурсів і величезної кількості проблем на індивідуальному та інституціональному рівнях соціально-психологічна робота з сім'єю спрямована на пошук ефективних технологій щодо вирішення соціальних та особистісних проблем молодого подружжя.

Ключові слова: молода сім'я, криза сім'ї, шлюб, проблеми сім'ї, соціальна технологія, соціально-психологічна робота.

В статье анализируются причины социально-психологического неблагополучия молодых семей. Нуклеаризация, ослабление родственных связей, значительное изменение стандартов поведения, семейных ценностей; переоценка опыта семейной жизни, уменьшение количественного состава семей, снижение возможностей родительского влияния на детей - это не полный перечень проблем, с которыми сталкивается современная семья. В условиях ограниченных социальных ресурсов и огромного количества проблем на индивидуальном и институциональном уровнях социально-психологическая работа с семьей направлена на поиск эффективных технологий по решению социальных и личностных проблем молодых супругов.

© ЛИСЕНКО О.М., 2015

Ключевые слова: молодая семья, кризис семьи, брак, проблемы семьи, социальная технология, социально-психологическая работа.

The article analyzes the causes of social and psychological distress for young families. Problems faced by the modern family: this nuclearization, weakening family ties, a significant change in the standards of behavior and family values; reassessment of the experience of family life, reducing the number of members of families, reduced capacity of parental influence on children. Psycho-social work with the family focused on finding effective technologies to solve social and personal problems of young couple with limited social resources and a huge number of problems at the individual and institutional levels.

Key words: a young family, family crisis, marriage, family problems, social technology, social and psychological work.

Сім'я як соціальний інститут має тривалу історію розвитку. Не зважаючи на суттєві соціально-економічні та політичні трансформації, в Україні зберігаються традиції сімейного способу життя населення.

Соціально-культурне середовище, яке швидко змінюється, посилення впливу глобалізації поступово змінюють шлюбно-сімейну поведінку населення відповідно до загальноєвропейських закономірностей. Найсуттєвішою рисою розвитку шлюбно-сімейних відносин у сучасному світі є плюралізація форм сімейного життя, різноманітність форм сімейних об'єднань та шлюбних стосунків.

Сучасна криза сім'ї пов'язана з цілою низкою протиріч, найважливіше з яких виникає між сім'єю та суспільством. В умовах суттєвих демографічних змін в Україні, а саме зростання кількості розлучень, самотніх людей, перевищення рівня смертності над рівнем народжуваності тощо постає проблема формування та реалізації державної політики, яка здатна допомогти сім'ї, пом'якшити кризові яви-

ща в цьому соціальному інституті.

Дослідники фіксують ознаки кризи не тільки на рівні міжособистісної комунікації всередині сім'ї, не тільки на рівні економічного функціонування, а й на інституціональному рівні.

У сім'ї знаходять відображення всі соціальні проблеми, що характерні для сучасного суспільства. Особливо це стосується молоді сім'ї. Так, психологічна література висвітлює питання, пов'язані з проблемами подружньої адаптації, готовності молоді до сімейного життя, аспекти становлення молоді сім'ї як психологічно здорового осередку (С. Ковальов, І. Гребенніков, В. Меншутін, Є. Виноградська, В. Торхтій). Соціальні та демографічні дослідження Інституту демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України демонструють проблеми молоді сім'ї, їх причини, закономірності розвитку, ціннісні орієнтації (Е. Лібанова, І.О. Курило, Т.Ю. Гаращенко, Л.І. Слюсар, С.Ю. Аксьонова). Сьогодні вивченням проблеми молоді сім'ї, розробкою форм, методів, технологій роботи з ними займаються науковці та фахівці Державного ін-

ституту проблеми сім'ї та молоді (Ю. Якубова, Л. Волинець та ін.), Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України (З. Кісарчук, Г. Оніщенко та ін.), Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді (З. Зайцева, І. Іванова), що представляють праксеологічний аспект дослідження означеної проблеми. Аналіз наукових праць свідчить про недостатність вивчення технологій та методів соціально-психологічної роботи з молоддю сім'єю в теорії і практиці соціальної роботи.

Віковий стан молоді сім'ї згідно із Законом України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» такий: молода сім'я - це подружжя, в якому вік чоловіка та дружини не перевищує 35 років, або неповна сім'я, в якій мати (батько) віком до 35 років.

Спираючись на дослідження Інституту демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАНУ можна стверджувати, що населення України, характеризується високим рівнем шлюбності, безшлюбна самотність не поширена у нашій країні [9, с. 90]. Кількість шлюбів на 1000 населення (загальний коефіцієнт шлюбності) в Україні вище середнього рівня по країнах Європейського союзу, і в ХХІ столітті цей показник коливався від 5,6% в 2000 р. (найнижче значення за всі післявоєнні роки) до 9,0% в 2009 р. [7].

Сучасна молодь в більшості своїй налаштована на подружнє життя, планує створення власної сім'ї. За даними Соціально-демографічного обстеження «Молодь України: спосіб життя і ціннісні орієнтації» (2010 р.) вже у віці 30-34 роки більше 90% молодих людей мають досвід подружнього життя, і більшість тих, хто не перебуває у шлюбі, планують його в майбутньому. Разом з тим існує група молоді, яка не планує вступ у шлюб, мотивуючи це

бажанням залишитися незалежними і сконцентруватися на кар'єрі. Укладання шлюбу в більшості випадків відкладається до завершення періоду освіти і набуття фаху.

В Україні підвищуються вікові показники укладання шлюбу: середній вік вступу в перший шлюб жінок за 2000 - 2012 роки зріс з 22,6 до 24,6, чоловіків - з 25,2 до 27,0 [9].

Зміни у шлюбній поведінці населення: безшлюбність певної частини молоді, відкладання шлюбу «на потім», що зумовлює загальне «постаріння» шлюбності, пов'язані як з незадовільними соціально-економічними умовами життєдіяльності, а також із засвоєнням молоддю західної моделі матримоніальної поведінки в умовах «відкритого суспільства» та впливом фундаментальних факторів сучасної трансформації сім'ї – індивідуалізації, плюралізму, емансипації, свободи вибору. На зміну традиційним ролям прийшла гнучка, еластична кооперація стосунків і діяльності, яка заснована на спільності цілей, поглядів, емоцій, на задоволенні найважливіших особистісних потреб партнерів в довірливому спілкуванні, співпереживанні, співучасті.

Для значної частини сучасної молоді шлях до подружнього життя відбувається за наступним сценарієм: стійкі інтимні стосунки (проживання окремо від партнера) - спільне проживання (у більшості випадків це вже незареєстрований шлюб) - офіційно зареєстрований шлюб. Однак більшість молодих людей (80%) вважають, що для дитини краще виховуватися в сім'ї, де батьки перебувають в офіційному шлюбі. Це ще раз доводить, що для більшості жителів України незареєстроване шлюбне співжиття є випробувальним етапом, коли пара перевіряє свої відносини, а не моделлю

поведінки в перебігу всього життя.

Проте, нестабільність шлюбних відносин, високий рівень розлучуваності шлюбних пар, у тому числі з неповнолітніми дітьми є однією з найскладніших і найактуальніших проблем української родини. Сформувалась модель демографічної поведінки: «легкий» вступ до шлюбу і «легкий» розрив шлюбних відносин. За рівнем загального коефіцієнта розлучуваності Україна поряд із Росією лідирує в Європі.

Високий рівень розлучуваності в значній мірі обумовлений високим рівнем зареєстрованої шлюбності, і рівень коефіцієнта нестабільності шлюбу (співвідношення кількості розлучень і шлюбів, зареєстрованих протягом року) в Україні знаходиться приблизно на середньоєвропейському рівні. У 2012 р коефіцієнт нестабільності шлюбу в Україні дорівнював 60,7%. Найбільшу питому вагу розлучень припадає на шлюби з невеликою тривалістю (0-4 роки), хоча «внесок» шлюбів, які розпалися, більшої тривалості також значний [7].

М.Пірен наголошує, що розпаданню шлюбів сприяють як матеріально-економічні, житлово-побутові умови, так і соціально-психологічна, психолого-педагогічна невідповідність молоді до сімейного життя, невміння розв'язувати сімейні проблеми і запобігати конфліктним ситуаціям, відсутність знань, необхідних для молодого подружжя, що, як наслідок, може призвести до негативних стосунків між молодим подружжям [3].

Вибіркові соціально-демографічні обстеження дають можливість отримати інформацію про причини розлучення як їх розуміють ті, хто пройшов через цей життєвий етап. За даними Інституту демографії та соціальних досліджень НАН України, головною

причиною свого розлучення більшість опитаних назвали напруженість морально-психологічних, емоційних стосунків (42% вважають відчуженість між подружжям, ревності, подружню зраду, незадоволеність інтимними стосунками головними причинами розпаду їхнього шлюбу), і ця напруженість посилюється невирішеністю матеріальних та житлових проблем (23% опитаних назвали їх головною причиною розлучення, більше 44% - однією з важливих причин). Поширеність алкоголізму досі є однією з причин розпаду сім'ї, як у містах, так і в селах: п'ята частина опитаних назвали зловживання алкоголем головною причиною розлучення, кожен десятий - важливою причиною [9].

Високий рівень розлучуваності є головною причиною поширення в Україні неповних сімей, де діти проживають без одного з батьків, як правило, тільки з матір'ю. Кількість і питома вага неповних сімей, в яких виховуються неповнолітні діти, в Україні є настільки великою, що може оцінюватись як порушення природного середовища розвитку й виховання дітей [1]. Негативні наслідки розпаду шлюбу в тій чи іншій формі впливають на життя всіх членів родини, адже переживши особисту кризу, члени подружжя повертаються у стан безшлюбності, а діти, фактично, лишаються без одного з батьків.

Соціально-економічні проблеми притаманні не всім неповним сім'ям (у всякому разі, їх вирішити простіше). Існують і соціально-психологічні проблеми, присутні у внутрішньоособистісної сфері та міжособистісних відносинах членів неповних сімей, насамперед дітей.

По перше, це образа, пригніченість і почуття власної неповноцінності, які можуть зазнавати діти після розлучення

ня їхніх батьків. Нерідко діти звинувачують себе в розпаді сім'ї.

По-друге, гіперопіка матері (оскільки в більшості випадків неповні сім'ї - це одна жінка, яка виховує дітей). Це нерідко виникає через почуття провини перед дітьми. Або навпаки, через надзайнятість мати не може приділяти достатньо уваги і часу дитині, так як прагнучи не допустити зниження життєвих стандартів своїх дітей в порівнянні з дітьми з благополучних сімей, мати бере на себе надмірне трудове навантаження. Нерідкі випадки, коли образу на колишнього чоловіка, винного у розпаді сім'ї, жінка виміщає у своїх дітях, проявляючи жорстокість [4]. У будь-якому випадку сприятливий психологічний клімат у сім'ї відсутній.

Найбільша ж складність це труднощі у правильній статевої ідентифікації та орієнтації дітей. Дитина формує стереотипи свого сприйняття і поведінки, керуючись зразком, яким для нього є дорослі, в першу чергу батьки.

Дорослі часто не враховують особливості дитячої психіки, мають неадекватні очікування щодо власних дітей, що породжує агресію і жорстокість у ставленні до них, нерозвиненість навичок побудови доброзичливих взаємостосунків. Все це загалом спричинює напруження і стресові ситуації в сім'ї і призводить до соціально-психологічних проблем як у дітей, так і у дорослих [4]. Молоде подружжя рідко замислюється про психологічну культуру сімейного життя, про відповідальність за дітей і зобов'язання один перед одним.

Зазначені факти викликають необхідність поширення доступу до професійної соціально-психологічної допомоги та вирішення питань щодо формування готовності молоді до усві-

домленого виконання батьківських обов'язків.

Соціальна робота з молоддю сім'єю - це система взаємодії соціальних органів держави і суспільства та сім'ї, спрямована на поліпшення умов її життєдіяльності, розширення можливостей в реалізації прав і свобод, визначених міжнародними та державними документами, забезпечення повноцінного фізичного, морального й духовного розвитку всіх її членів, залучення до трудового, суспільно-творчого процесу [6].

Пріоритет у соціальній роботі з молоддю сім'єю належить центрам соціальних служб для сім'ї та молоді, які здійснюють соціальну профілактику, соціальний патронаж, соціальну реабілітацію, надають соціально-психологічну, психолого-педагогічну, соціально-медичну, соціально-правову, інформативно-консультативну, психотерапевтичну допомогу та підтримку молодому подружжю для поліпшення його життєдіяльності [6].

З молоддю сім'єю, яка потребує допомоги внаслідок індивідуального випадку чи складної психотравмуючої ситуації, реалізуються різні технології соціальної роботи, які мають на меті поліпшення соціального і психологічного стану подружжя і членів родини: сімейна психотерапія, соціальна корекція, соціальна терапія, психологічне і соціальне консультування, соціально-психологічна адаптація.

Соціально-психологічна робота з сім'єю має явну праксеологічну спрямованість. Практиологічний вектор соціальної роботи виражається в її технологізації й пошуку оперативних механізмів організації професійної діяльності.

Фахівцями в області соціальних технологій вироблені наступні необхідні умови технологізації практичної

діяльності в соціальній сфері:

- об'єкт впливу повинен мати певний ступінь складності, тобто мати ознаки соціальної системи;

- повинні бути виділені елементи системи об'єкта соціального впливу, особливості його будови (структура) і функціонування;

- можливість формалізації реальних процесів і подання їх у вигляді певних операцій, процедур, показників;

- можливість відтворення і повторюваність операцій, процедур або показників у нових умовах [8].

Усім цим умовам відповідає соціально-психологічна робота з молодими сім'ями.

Соціальна технологія розуміється як результат цілеспрямованої людської діяльності для вирішення завдань в деякій проблемній області. Вона складається з певних елементів, які в принципі можуть бути використаними і «окремо» як самостійні методи і техніки. Ознакою, що об'єднує всі елементи в соціальну технологію виступає спільність поля діяльності. Технологізація соціальної діяльності викликана процесом модернізації, тобто проникненням егалітарних, договірних почав у всі сторони взаємин, гуманізацією свідомості і діяльності, яка полягає в розумінні блага людини, індивіда як найвищої цінності суспільного розвитку.

Замкнутий цикл технологічного процесу соціальної роботи з молоддю сім'єю включає такі етапи:

1. Етап соціальної діагностики. На цьому етапі здійснюються операції виявлення, оцінювання і ранжирування соціальних, соціально-психологічних, особистісних проблем членів родини. З'ясування сукупності факторів, що обумовили їх виникнення. На цьому етапі технологічного процесу йде по-

шук додаткових джерел інформації о ситуації клієнта, збір і систематизація інформації, її аналіз.

2. Етап визначення мети. На цьому етапі здійснюється формулювання цільової настанови діяльності фахівців соціальної роботи. Мета зумовлює вибір можливих засобів і способів її досягнення, визначає напрям пошуку інформації про умови і соціальне оточення клієнтів. Мета має бути сформульована ясно і конкретно; вона повинна бути зрозумілою для клієнта. На цьому етапі йде спільне вироблення завдань для програми дій, визначення змісту, організаційних форм і методів соціальної роботи.

Уточнюються критерії ефективності діяльності соціальної роботи при вирішенні конкретної соціальної або соціально-психологічної проблеми. При цьому критерії оцінювання успіху дій соціальних служб, фахівців та самого клієнта можуть відбиватися в постановці і формулюванні мети і конкретних завдань соціальної роботи.

3. Етап процедурно-організаційної роботи. На цьому етапі здійснюються послідовна реалізація намічених програмою заходів соціального впливу конкретними виконавцями в визначений час і терміни. Проводиться моніторинг діяльності, зіставлення і порівняння результатів із критеріями успішності соціальної роботи.

4. Етап кінцевого оцінювання роботи. Це завершальний етап технологічного циклу, на якому організатори соціальної роботи аналізують підсумки діяльності клієнта і фахівців, виявляють фактори, що сприяли позитивному вирішенню проблем сім'ї, з'ясовують причини, що заважали успішному розв'язанню завдань соціальної роботи, і окреслюють шляхи усунення цих причин надалі.

Застосування психотерапевтичних

технік при вирішенні соціально-психологічних проблем залежить від теоретичних підходів, на які спирається в своїй практичній діяльності соціальний працівник. Цей вид допоміжної професійної діяльності сім'ям включає в себе базові цінності, цілі, завдання і методичний інструментарій як психологічного консультування, так і практичної соціальної роботи (ведення випадку).

Один із важливих принципів соціальної роботи з молоддю сім'єю – принцип самозабезпечення сім'ї, тобто надання соціальної допомоги для стимуляції її внутрішніх резервів, вирішення власних проблем. Соціальна робота спрямована на формування певної зрілості сім'ї.

З точки зору відомого психотерапевта і гуманіста Вірджинії Сатир «для зрілих сімей характерні такі якості: висока самооцінка; безпосередні, прямі, чіткі і чесні комунікації; правила в цих сім'ях рухливі, гуманні, орієнтовані на прийняття, а члени сімей здатні до змін; соціальні зв'язки відкриті і сповнені позитивних установок і надій» [5]. Подібні зміни в родині відбуваються в результаті кропіткої соціально-психологічної роботи та обопільної зацікавленості всіх її членів.

Висновок. На початку ХХІ ст., в умовах соціально-економічної та постіндустріальної трансформації українського суспільства, тенденції розвитку шлюбу і сім'ї сповнені протиріч, відбуваються значні зміни у шлюбно-сімейних процесах і структурах. Їх причиною є ті кардинальні зміни у матримоніальній та репродуктивній поведінці населення розвинених країн, якими характеризується постіндустріальний етап розвитку цивілізації: зниження рівня шлюбності, підвищення віку укладання шлюбу, поширення різноманітних форм шлюбного парт-

нерства, нестабільність подружніх відносин і зростання рівня розлучуваності, поширеність позашлюбної народжуваності і неповних сімей тощо.

Останнім часом у сім'ях, особливо молодих, спостерігається багато розлучень. В умовах соціально-психологічного стресу молодь по суті не підготовлена ні морально, ні матеріально до створення сім'ї, не бажає мати дітей. Суттєвішою рисою розвитку шлюбно-сімейних відносин у сучасному світі є плюралізація форм сімейного життя, різноманітність форм сімейних об'єднань та шлюбних стосунків.

Зважаючи на існування цілого комплексу проблем, які переживає інститут сім'ї, для їх вирішення має здійснюватися ефективна соціальна робота щодо вирішення соціальних та психологічних проблем, надання допомоги молодим сім'ям, щодо усвідомлення відповідальності за психічне здоров'я дітей та один за одного.

Соціальна робота приречена бути технологічною, бо в умовах обмежених соціальних ресурсів і величезної кількості соціальних проблем вплив може бути ефективним тільки за умови послідовності і професійності технологічного підходу.

На сьогодні в науковій літературі подано безліч методів та напрямків соціальної роботи з молоддю сім'єю. Це і сімейна терапія, і сімейне консультування, і супровід сім'ї, і надання соціальної допомоги, і ведення випадку, і сімейна психопрофілактика, і соціальна реабілітація, і соціально-профілактична робота і багато іншого. Вибір методу роботи цілком залежить від проблемного поля клієнта соціальної роботи, тобто від проблем молодої сім'ї. Правильний і точний вибір методу – це перший крок у вирішенні проблем.

Соціальна робота з молодими

сім'ями полягає у забезпеченні соціальної профілактики сімейного неблагополуччя; здійсненні системи за-

ходів, спрямованих на формування свідомої та відповідальної поведінки у шлюбі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» / В редакції Закону N 1613-III від 23.03.2000 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). - 2000, N 27, ст. 211.
2. Волощенко О.В. Сучасна українська сім'я / О.В. Волощенко // Українська педагогіка. - 2007. - № 3. - С. 29-35.
3. Пірен, М. Молода сім'я в сучасному українському суспільстві: стан та проблеми [Електронний ресурс] / М. Пірен, А. Ясенова. - Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua/>
4. Психология социальной работы: учебное пособие / О.В. Александрова, О.Н. Боголюбова, В.Л. Васильева и др. [Под общ. ред. М.А. Гулиной]. - СПб.: Питер, 2004. - 351 с.
5. Сатир В. Вы и ваша семья: Руководство по личностному росту / Вирджиния Сатир. Пер. с англ. [Общ. ред. Р.Р. Кучкарова]. - М.: «Апрель-Пресс», 2007. - 288 с.
6. Соціальна робота: технологічний аспект: Навч. посібник / За ред. А.Й. Капської. - К.: Центр навчальної літератури, 2010. - 352 с.
7. Становище сімей в Україні (за підсумками 2000-2009 років): Щорічна державна доповідь Президентові України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України / Державний інститут розвитку сім'ї та молоді. - К., 2010. - 227 с.
8. Технология социальной работы: Учеб. пособие для студ. ВУЗов / Под ред. И.Г. Зайнышева. - М.: ВЛАДОС, 2002. - 240 с.
9. Шлюб, сім'я та дітородні орієнтації в Україні / Інститут демографії та соціальних досліджень НАН України. - К.: АДЕФ-Україна, 2008. - 256 с.

ЛУКАЩУК-ФЕДИК С.В.,
кандидат медичних наук, доцент,
кафедра психологічних та
педагогічних дисциплін із секцією
безпеки життєдіяльності людини,
Тернопільський національний
економічний університет,
м. Тернопіль

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВПЛИВУ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті представлено соціально-педагогічний аналіз проблеми вживання молоддю психоактивних речовин та соціальні технології, які доцільно використовувати у студентському середовищі з метою збереження репродуктивного здоров'я.

Ключові слова: студентська молодь, репродуктивне здоров'я, здоровий спосіб життя, соціально-освітні технології.

В статье представлен социально-педагогический анализ проблемы употребления молодежью психоактивных веществ и социальные технологии, которые целесообразно использовать в студенческой среде с целью сохранения репродуктивного здоровья.

Ключевые слова: студенческая молодежь, репродуктивное здоровье, здоровый образ жизни, социально-образовательные технологии.

In the article presents the socio-pedagogical analysis of problems of use psychoactive substance among student environment and social technology which should be used to with mind to reproductive health safety.

Key words: students, reproductive health, healthy lifestyle, socio-educational technologies.

Постановка проблеми в загальному вигляді та аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах соціальної напруженості та розшарування суспільства, різкого падіння життєвого рівня населення та інших наслідків кризового періоду сьогодні саме молодь є однією з найбільш соціально уразливих груп населення, яка, з одного боку, є майбутнім будь-якої держави, її економічним, демографічним, культурним потенціалом, а з іншого боку – постає перед великою кількістю особливих проблем, що виникають унаслідок процесів входження в нове соціальне середовище та опанування нових соціальних ролей, бажання випробувати нові та часто ризиковані переживання, схильності до нездорового способу життя, що призводить не тільки до погіршення їх психічної та соціальної адаптації, а й ставить під загрозу особисте загальне та репродуктивне здоров'я, а також здоров'я всього сучасного і майбутнього покоління.

Аналіз сучасних тенденцій дозволяє констатувати, що проблема вживання студентською молоддю психоактивних речовин на сьогодні залишається невирішеною. В цих умовах зростає роль фахівців, добре обізнаних з даною проблемою і готових до взаємодії зі студентами у сфері профілактики цих явищ. Варто зазначити, що в Україні законодавчо обґрунтовано пріоритетність здійснення про-

філактичної роботи зі студентською молоддю в сучасних умовах і передбачено комплексні заходи профілактики, зокрема у Законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2009 р.), «Про заходи протидії незаконному обігу наркотичних засобів, прекурсорів та зловживання ними» (1995 р.), «Про заходи щодо попередження та зменшення вживання тютюнових виробів та їх шкідливого впливу на здоров'я населення» (2005 р.), Загальнодержавній цільовій соціальній програмі «Здорова нація» на 2009–2013 рр., Державній програмі «Репродуктивне здоров'я нації» на 2006–2015 рр., «Про затвердження Типового положення про центр ресоціалізації наркозалежної молоді» (2009 р.), Наказі Міністерства освіти у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження типового положення про службу соціально-профілактичної роботи» (2008 р.).

Базуючись на думку сучасних вчених-теоретиків і практиків І. Звереві, Н. Зимівцеві, В. Лютого, Н. Максимові, М. Окаринського, С. Омельченко, В. Оржеховської, О. Пилипенка, І. Топчій, О. Тютюнник, Т. Федорченко [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], які стверджують, що у контексті розв'язання завдань соціально-педагогічної, психологічної профілактики з існуючого на сьогодні розмаїття понять «наркотичні речовини», «наркогенні речовини», «психотропні речовини», «наркотичні засоби»,

«наркотизація» можна використовувати термінолексему «психоактивні речовини» (ПАР), оскільки вона включає у свій зміст особистісні, соціально-психологічні, поведінкові, соціально-педагогічні аспекти вживання тютюну, алкоголю та наркотиків.

Вживання ПАР означає використання тієї чи іншої психоактивної речовини під дією психосоціальних чинників задля досягнення психостимулюючого, релаксійного чи іншого ефекту, подолання психотравмуючих чи стресових станів і може при тривалому застосуванні спричинити формування наркотичної залежності [7].

На формування залежності від психоактивних речовин впливає ряд зовнішніх соціокультурних, соціальних, природних, біогенетичних, психологічних факторів. О. Тютюнник [6] звертає увагу на такі диспозиції: особистісні та психобіологічні (генетична обумовленість; схильність до депресивних станів, природні властивості людини; несформованість засобів психологічного захисту; підвищена емоційна збудливість, недостатність самостійного мислення; надмірна довіра до людей; нестійкість самооцінки; втрата життєвих інтересів; цікавість, прагнення до нових відчуттів, ризику, пригод); природні диспозиції: (загострення соціально-економічних і політичних суперечностей; низький рівень життя, соціальне розшарування; нерозвиненість соціально-культурної сфери; наявність розгалуженого інформаційного простору, представленого великою кількістю ЗМІ, що популяризують зразки наркотичної поведінки, насилля і жорстокість через рекламу, телепередачі, кінофільми, Інтернет; зменшення молодіжних організацій, у яких відбувався природний процес соціальної інтеграції і особистісного самовизначення люди-

ни); соціокультурні диспозиції (послаблення і суперечливість культурних цінностей, нівелювання моральних норм і соціальних пріоритетів; руйнування традиційних ідеалів, духовних орієнтацій; успадковані й передані за традицією зразки поведінки у певних національних культурах; особливості історичної епохи); сімейні диспозиції (негативний приклад батьків, родичів і друзів; асоціальна спрямованість сім'ї; наявність сімейних проблем, конфліктність, дисгармонійність стосунків з батьками; низький рівень освіти грамотності батьків; жорстокий контроль, недовіра до молоді, неповага як до особистості).

Основою існуючої в Україні системи профілактики алкоголізму і наркоманії є інформаційно-попереджувальний метод, що здебільшого зводиться до залякування. Проте цей метод не може бути ефективним для підлітків та молоді, оскільки розуміння цінності здоров'я приходить до людини в зрілому віці. Отже, для того, щоб сформувати у молоді свідому мотивацію до здорового способу життя, необхідні спеціально спрямовані впливи.

Тому метою представленої дослідно-експериментальної роботи є аналіз ефективності впливу соціальних технологій на студентську молодь для профілактики вживання психоактивних речовин.

Виклад основного матеріалу. У дослідно-експериментальному дослідженні були використані різні методики, які базувалися на досвіді зарубіжних дослідників, а саме:

- моралістична (повчальна) методика, що передбачає викладення фактів і наслідків вживання ПАР з метою створення логічної основи для прийняття рішення у ситуації вибору;
- методика організації видовищ, з

використанням ігор, шоу та інших форм подачі інформації про наслідки вживання наркотичних речовин;

- методика *підвищеного статусу*, згідно якої студенти проводять дослідження інформації антинаркотичного спрямування і отримують заохочення про досягнення більш високого статусу у ролі студента-викладача;
- методика *прийняття рішення* (персональне включення та персональний вибір) побудована на тому, що у процес прийняття рішення включається особистість в цілому, з її духовними, соціальними, емоційними, інтелектуальними та фізичними властивостями. Особлива увага при цьому приділяється емоційній підготовці студентів до прийняття рішення вибору поведінки. Обов'язкова умова методики – прийняття рішення повинно здійснюватися тільки на основі глибокого особистісного переконання;
- *тренінг чутливості* – методика антинаркотичного виховання, яка ґрунтується на поступовому витісненні потреби у вживанні психоактивних речовин шляхом задоволення глибокої особистісної потреби у спілкуванні та позитивному взаємовідношенню із іншими студентами.

Існуючі методики сприяють розв'язанню основних завдань антинаркотичного виховання молоді – попередженню використання нелегальних наркотичних речовин, наданню достатньої інформації з тим, щоб людина могла прийняти раціональне для себе рішення, створенню умов для розуміння усіх факторів, що сприяють вживанню наркотичних речовин,

включаючи соціальні відносини, політику та роботу щодо зміни дії цих факторів.

Зупинимося детальніше на технологіях, які використовувалися у науково-дослідній роботі. У якості прикладу пропонуємо цікаву форму «вуличної кампанії». Отже, метою «вуличної кампанії» «Кинь курити та збережи своє здоров'я!» є залучення молоді через засоби масової інформації до проблеми впливу тютюнокуріння на здоров'я людини і стимулювання відмови від цієї шкідливої звички.

Основним принципом проведення подібної акції є ігровий принцип і матеріальне заохочення людини, яка змогла подолати тягу до сигарети протягом одного місяця. Інноваційний підхід кампанії полягає в її наступних особливостях: можливість допомогти відразу великій кількості людей, які курять, що дуже важливо при високій поширеності куріння серед населення; ігровий характер змагання – можливість бути заохоченим при успішній відмові від куріння; орієнтація на позитивні психологічні установки; залучення засобів масової інформації, різних медичних і немедичних служб; формування в суспільстві стереотипу поведінки без куріння.

Також прикладом можуть бути ігрово-розважальні форми роботи: КВК, вікторини, брейн-ринги, «Що? Де? Коли?», «Відверто про головне», «Я так думаю», «День здоров'я Університету!». У контексті дослідно-експериментального дослідження проведено зі студентами *соціально-педагогічний тренінг* «Твоє ставлення: ПАР і здоров'я», який здійснювався як інтенсивне навчання. Знання не подавалися у готовому вигляді, а були продуктом активної діяльності кожного учасника. У центрі уваги – соціальне навчання студентів та їх інтенсивна

взаємодія. Перш за все, тренінг мав чіткі завдання, а саме:

- з'ясувати рівень поінформованості студентів про психоактивні речовини;
- надання достовірної інформації щодо впливу психоактивних речовин на організм людини, ризиковану і безпечну поведінку;
- основи законодавства щодо вживання ПАР, їх розповсюдження;
- формування у студентів навичок відповідальної поведінки, моделі поведінки;
- навчити виробленню у молоді свідомої стратегії, аргументовано відстоювати свою думку, приймати правильне рішення на проблеми вживання алкоголю, куріння;
- сформувати у студентської молоді активну життєву позицію і стійку мотивацію на ведення здорового способу життя.

У структурі тренінгу важливо дотримуватися етапності процесу і широкого використання методів і технік: вступ, етап прийняття правил роботи групи, етап очікувань, етап актуалізації проблеми (Осмилення й оцінка), оцінка рівня поінформованості, інформаційний блок (Теорія і оцінка), етап набуття практичних навичок (Практика і оцінка), підсумковий етап.

Відеолекторій – це інтерактивний метод навчання, який поєднує техніки візуального (наочно-демонстративний метод) і вербального (дискусійний метод) сприйняття.

Соціально-педагогічний театр «Ми обираємо життя» – це форма роботи, яка створена на основі психодрами і рольової гри. В емоційно-насиченій формі акторської гри профілактична інформація сприймається з цікавістю і досягає мети. Участь у соціально-педагогічному театрі дозволяє студентам

налагодити позитивний психологічний контакт у спілкуванні, самоствердитися, самовиразитися. Метою СПТ є запобігання вживання студентами психоактивних речовин, стресових явищ, позитивна мотивація до здорового способу життя, рефлексивне відпрацювання особистісної проблематики і внутрішнього конфлікту. Таким чином, психодраматичні сценарії містять не лише профілактичний, а й терапевтичний, колекційний потенціал. Імпровізоване інсценування відібраного профілактичного матеріалу або життєвих ситуацій у вигляді певного сценарію допомагає відобразити і частково пережити відчуття людини, яка потрапила у складну життєву ситуацію або знаходиться на краю «безодні».

Рольова гра у соціально-педагогічному театрі здійснюється за допомогою таких психодраматичних технік: самопрезентація, виконання ролей, монолог, дублювання, репліки, обмін ролями.

Соціальна реклама займає одне з важливих місць в реалізації завдань профілактики вживання у студентському середовищі психоактивних речовин. Вона використовується як окремий метод і засіб профілактичного впливу, спрямований на роз'яснення молодим людям змісту і значення соціальної реклами у формуванні світогляду, особистісних і поведінкових характеристик; вироблення у студентів навичок розроблення соціальної реклами і її використання як засобу впливу на однолітків за принципом «рівний-рівному». У контексті такої діяльності метою роботи із соціальною рекламою є: надання студентам інформації про особливості соціальної і комерційної реклами, про диференціацію їх впливу на свідомість людей, психологічний і соціальний зміст ре-

клами, механізм створення та вимоги до розробки рекламного продукту, можливості використання соціальної реклами у профілактиці вживання студентами психоактивних речовин. Перша частина роботи є інформативною. Практична частина полягає в оволодінні студентами навичками розробки соціальної реклами та створенні її зразків окремо кожним учасником або групою студентів з конкретної теми «Ми обираємо життя без наркотиків!», відповідно до схеми створення реклами, правил оформлення і презентації, застосування механізмів, які використовують творці реклами для впливу на глядача. Заключною частиною роботи з даним методом є обговорення вражень, ідей та пропозицій учасників, а також заключна бесіда про важливість висвітлення соціальних проблем через засоби масової інформації.

У процесі роботи за даним методом студентами було розроблено проекти соціальної реклами профілактичного спрямування: газети (готувала кожна група), буклети, яскраві листівки, особливо ефективним став проект бігборду.

Проте *тренінг* є найбільш ефективною формою роботи з залежностями. Сьогодні ми маємо величезний пласт напрацювань в галузі тренінгової роботи з узалежненими. Різні школи формують свою увагу на різних моментах психологічних механізмів формування залежності.

Психодрама формується на прагненні людини розділяти своє життя з іншими в пошуках засобів вирішення соціальних ситуацій. Зробити це можна обігравши свої ролі, зробивши їх межі більш гнучкими за допомогою інших людей.

Поведінкова психотерапія вирішує засоби встановлення контактів з іншими людьми через навчання комунікації.

Детальне опрацювання поведінкових реакцій на різноманітні ситуації, тренування входу і виходу з ролі, створює умови для вирішення проблеми залежності від тютюну та алкоголю.

Психоаналіз дозволяє молодим людям, що вживають алкоголь, укріпити своє «Я», послабити тиск «супер Его» і – зрозумівши причини своїх потягів, стати володарем своїх бажань і взяти під контроль усвідомлення реальних потреб.

Тренінгова робота, яка включає в себе методики різних вищенаведених психотерапевтичних напрямків, дозволяє більш глибоко і гнучкіше фокусувати свою увагу на всіх компонентах залежності від психоактивних речовин.

Важливим засобом вирішення проблеми вживання студентською молоддю психоактивних речовин є реалізація і розвиток творчого потенціалу шляхом залучення їх до мистецької діяльності. Вид терапії, що здійснюється через образотворче мистецтво, має назву *арт-терапія*. Ефективність арт-терапії ґрунтується на її можливостях як методу розкрити в людині творче, взаємодіяти з почуттями. Вперше цей метод був використаний Адріаном Хіллом у 1938 році.

Отже, *Арт-терапія* – це засіб вільного самовираження і самопізнання. Вона має характер, орієнтований на внутрішній світ, сприяє виникненню довіри, породжує позитивні емоції, допомагає перебороти апатію, безініціативність, сприяє формуванню активної життєвої позиції, налагодженню високої терпимості й уваги до людини як особистості. Цей метод заснований на мобілізації творчого потенціалу молоді людини внутрішніх механізмів її саморегуляції та зцілення, він відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації – розкритті широко-

го спектру можливостей, ствердженні індивідуального і неповторного.

У ході дослідження було виявлено, що для студентської молоді, яка вживає алкогольні напої та палить, мистецтво має корисну дію як частина цілющої практики давати вихід сильним емоціям, внутрішнім конфліктам, є могутнім засобом зближення людей, самопізнання і самовияву, сприяє підвищенню самооцінки й усвідомленню своїх відчуттів і почуттів. Позитивні зміни, які супроводжують арттерапевтичний процес, є умовою для набуття наснаги на подальшу роботу, здатності приймати самостійні відповідальні рішення, забезпечення соціалізації.

Як приклад арт-терапії, яка проводилася зі студентською молоддю, ми пропонували: виставка за участі студентів фотосесії «Світ навколо нас»; малюнки «Мое майбутнє»; графіті «Вчора, сьогодні, завтра»; проведення вечорів музики слухання творів П. Чайковського, С. Рахманінова, Л. Бетховена, Й. Штрауса, Д. Шостаковича.

Таким чином, за допомогою арттерапевтичних занять у комплексі соціально-психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток адаптивних ресурсів особистості ми надаємо студентській молоді можливість: нейтралізації прояву агресивних почуттів у соціально прийнятний спосіб (малювання, живопис або ліплен-

ня є безпечним способом зменшення напруги); підстави для інтерпретації та діагностичної роботи під час проведення терапії (творча продукція студентів надають викладачу важливу інформацію про особистість молоді); працювати з думками та почуттями; сприяти виникненню почуття внутрішнього контролю і порядку завдяки потребі організувати форми і кольори; розвивати, підсилювати увагу до почуттів завдяки можливості в результаті творчості з'ясувати зорові і кінетичні відчуття та експериментувати з ними; підсилювати почуття власної цінності, художню компетентність, виявляти приховані уміння, спонукати до творчості, забезпечувати задоволеність.

Висновок. Таким чином, у процесі науково-дослідної роботи було підтверджено ефективність застосування соціально-освітніх технологій у контексті профілактики вживання психоактивних речовин у студентському середовищі та зроблено висновок про те, що означені соціальні технології повинні органічно поєднуватися із заняттями, що присвячені формуванню у молоді прагнення до здорового способу життя та безперечно мають бути складовою постійної, послідовної, систематичної роботи, яку слід проводити у вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Зверева І. Д. *Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: автореф. дис. д-ра пед. наук* : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І. Д. Зверева. – К., 1999. – 38 с.
2. Зимівець Н. В. *Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді: дис. канд. пед. наук* : 13.00.05 / Зимівець Наталія Володимирівна. – К., 2008. – 247 с.

3. Окаринський М. М. *Формування в підлітків несприятливості до вживання наркогенних речовин у діяльності Пласту: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / М. М. Окаринський. – Київ, 2000. – 20 с.*
4. Омельченко С. *Педагогіка здоров'я: [наук.-практ. видання] / Світлана Олександрівна Омельченко. – Слов'янськ, 2009. – 204 с.*
5. Оржеховська В., Пилипенко О. *Превентивна педагогіка: науково-метод. посіб. / АПНУ. Ін-т проблем виховання. – Ізмаїл : СМНЛ, 2006. – С. 22–39.*
6. Тютюнник О. В. *Інтерактивні технології навчання у підготовці майбутніх педагогів до профілактичної роботи / О. В. Тютюнник // Теоретичні питання культури освіти і виховання: [зб. наук. праць/за заг. ред. М. Б. Євтуха]. – К., 2009. – Вип. 38. – С. 164–169.*
7. Федорченко Т. Є. *Профілактика вживання неповнолітніми наркотичних речовин / Т. Є. Федорченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / Ін-т проблем виховання АПН України. – К. – Житомир, 2004. – Вип. 6. – 356 с. – С. 207–212.*

МАРЦЕНЮК М.О.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач,
кафедра психології,
Мукачівський державний
університет,
м. Мукачеве

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА ПРОЯВУ ДУХОВНОСТІ ЮНАКІВ І ДІВЧАТ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається така актуальна проблема сьогодення як формування духовності юнаків і дівчат в контексті психологічного здоров'я особистості. Особливе значення ця проблема набуває саме в період юнацького віку і тісно пов'язана з релігійною парадигмою. Висвітлюються бачення духовності в психологічній та філософській літературі. Окреслюються вікові особливості юнаків і дівчат; специфіка формування духовності в юнацькому віці. Розглядається роль релігії в системі духовних цінностей особистості, формування релігійних почуттів. Зазначається, що одним із вирішальних засобів виховання духовності людини, окрім її релігійних уявлень, є культура, мистецтво, і звичайно ж - сім'я, за допомогою яких відтворюється новий рівень дійсності і виступають універсальним шляхом до перетворення зовнішніх культурних цінностей у духовний світ особистості. Діючи на глибинні психологічні механізми людської психіки всі ці засоби виховання активно впливають на молодь, і збагачують її духовний та моральний потенціал.

Ключові слова: *духовність, формування духовності, психологічне здоров'я, юнацький вік, духовні цінності, релігія, релігійні почуття, навчання, виховання, розвиток.*

В статье рассматривается такая актуальная проблема нынешнего времени как формирование духовности юношей и девушек в контексте психологического здоровья личности. Особенное значение эта проблема приобретает именно в

период юношеского возраста и тесно связана с религиозной парадигмой. Освещаются видение духовности в психологической и философской литературе. Очерчиваются вековые особенности юношей и девушек; специфика формирования духовности в юношеском возрасте. Рассматривается роль религии в системе духовных ценностей личности, формирования религиозных чувств. Отмечается, что одним из решающих средств воспитания духовности человека, кроме ее религиозных представлений, является культура, искусство, и конечно же - семья, с помощью которых воссоздается новый уровень действительности и выступают в качестве универсального пути к превращению внешних культурных ценностей в духовный мир личности. Действуя на глубинные психологические механизмы человеческой психики все эти средства воспитания активно влияют на молодежь, и обогащают ее духовный и моральный потенциал.

Ключевые слова: духовность, формирование духовности, психологическое здоровье, юношеской возраст, духовные ценности, религия, религиозные чувства, обучение, воспитания, развитие.

The article is devoted to the problem of spirituality formation of adolescent boys and girls in the context of personal psychological health. The problem receives its peak in adolescent period of youth and is closely connected to religious paradigm. The notion of spirituality has been disclosed in psychological and philosophical literature. The age peculiarities of boys and girls have been delineated, as well as the specificity of spirituality formation at adolescent age. The role of religion in the system of spiritual values of personality and the formation of religious feelings have been viewed. As it has been pointed out that the crucial means of human spirituality formation, except for religious notions, are culture, art, and of course – family; with the help of them the new level of reality is formed and they serve as universal keys for transformation of outer cultural values into spiritual world of personality. Operating on the deep psychological mechanisms of mentality all these means of formation influence the youth, enrich spiritual and moral potential.

Key words: spirituality, spirituality formation, psychological health, adolescent age, spiritual values, religious feelings, education, upbringing, development.

Постановка наукової проблеми. Особистісне становлення сучасної дитини відбувається під все зростаючим нав'язливим і агресивним впливом інформаційного середовища і, перш за все, екрану телевізійного, відео і комп'ютерного. Через засоби масової інформації постійно відбувається маніпуляція свідомістю дітей, переоцінка традиційної системи цінностей, способу життя, духовні підміни. Захоплення більшістю підлітків комп'ютерними іграми сприяє зростанню некерованості, агресивності, дисгармонії відносин в системі «дитина-дитина», утруднення у встановленні, організації та підтримці міжособистісних контактів. Спостерігаються істотні деформації стосунків у сім'ї, що призводить до відчуження дітей і батьків. Пропаганда жорстокості, нехтування моральними цінностями, культ розваг - все це свідчить про серйозну кризу духовності в суспільстві.

Саме таке положення речей зумовлює актуальність розгляду проблеми духовності як складової психологічного здоров'я та пошук шляхів формування духовності, духовного простору особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що проблема духовності, духовного потенціалу, виховання духовних цінностей сьогодні активно розробляється як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями.

Проблема розуміння духовності як складного особистісного утворення людини складна й багатоаспектна. Пошуки основ духовності та джерел її зрощування пов'язані зі створенням моделі духовної людини, яка розроблялася видатними філософами, психологами та педагогами минулого.

Духовність людини стає предметом дискусій і досліджень починаючи з видатних мислителів Стародавньої Греції Платона та Арістотеля, видатних західноєвропейських філософів Г. Гегеля, І. Фіхте, Ф. Шеллінга, В. Камю, К. Ясперса, М. Хайдегера, Г. Марселя, Ж. Сартра, І. Ільїна, М. Лосського, В. Соловйова, П. Флоренського, Л. Шестова та ін.

Питання щодо природи духовності, виховання духовності, національних джерел духовності, механізмів формування і розвитку духовності цікавили, розглядалися та досліджувалися багатьма вітчизняними і зарубіжними психологами, педагогами, філософами, мислителями. Серед них М. Бердяєв, В. Вернадський, М. Каган, М. Маркузе, Г. Ортегі-і-Гассет, В. Франкл, І. Огієнко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, П. Юркевич, І. Бех, В. Бондаровська, М. Савчин, Т. Біленко, М. Попович, В. Скотний, К. Шудря, Б. Братусь, О. Зеліченко, І. Калінаускас, Г. Балл, М. Боришевський, В. Москалець, А. Мудрик, Е. Помиткін, А. Адлер, Р. Алперт, В. Артюнов, С. Гроф, О. Климишин, О. Олексюк, Т. Пашукова, Г. Райх, К. Роджерс, О.

Семашко, В. Сивіков, Н. Хомутичкина та ін.

Отже, стає зрозумілим, що питання духовності лежить за межами психологічної науки, це філософська, метафізична категорія, як і моральність. Але для психологічної науки вкрай важливо психологізувати ці категорії, аби знати достеменно, які орієнтації, якості, цінності, уподобання й переконання необхідно розвинути і сформувані у дітей та молоді.

Метою даної роботи є розгляд і висвітлення особливостей прояву та формування духовності у осіб юнацького віку в контексті психологічного здоров'я особистості.

Виклад основного матеріалу. Зовсім недавно в наше життя увійшло нове поняття «психологічне здоров'я», під яким розуміються психологічні аспекти психічного здоров'я, тобто те, що відноситься до особистості в цілому, знаходиться в тісному зв'язку з вищими проявами людського духу.

Психологічне здоров'я є втіленням соціального, емоційного та духовного благополуччя (як ресурсу та стану), оскільки є потенційною передумовою забезпечення життєвих потреб щодо активного способу життя, досягнення власних цілей, адекватної й оптимальної взаємодії із людьми. Психологічне здоров'я стосується його семантичних аспектів, властивостей «Я» та охоплює сутнісні властивості ціннісно - мотиваційної та ноогенної сфер людини.

Психологічне здоров'я визначається як показник нормального розвитку особистості (І. Дубровіна), найбільш адекватна міра індивідуального і суспільного добробуту (В. Лищук), продукт творчої самореалізації, самовираження, саморозвитку індивіда (А. Маслоу), особистісна зрілість (Ф. Перлз), інтегративний показник життєво важливих функцій особистості

людини, зокрема сім'ї (В. Торхтій), міра творчості особистості (В. Моляко), показник духовності особистості (Е. Помиткін), чинник соціальної "успішності" індивіда (Т. Тунгусова).

Важливим параметром і складовою психологічного здоров'я виступає духовність особистості. Духовне розуміється як така діяльність свідомості, яка спрямована на визначення особистістю критеріїв добра і зла, формування мотивів поведінки у згоді (чи в протиріччі) із совістю (сумлінням), на пошук сенсу життя й свого місця в ньому. Сумління – духовна інстанція, вираження моральної самосвідомості особистості, що дозволяє здійснювати контроль та оцінку власних вчинків.

У психологічному словнику за редакцією В. Войтка, духовність визначається як специфічно людська риса, що виявляється у багатстві духовного світу особи, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності, може бути усвідомлена, осмислена як вияв інтелігентності. Може бути частково неусвідомлена - про таких людей кажуть: сердечний, добрий, щирий від природи [8, с. 48].

В психології науковці висвітлюють поняття «духовність» із різних точок зору: матеріалістичної та релігійної. Так, щодо першої точки зору, то найбільш яскраво її представляє аксіологічний підхід, у якому духовність розглядається в контексті проблеми особистісних цінностей та життєвих пріоритетів. А. Маслоу відносить їх до числа "буттєвих" цінностей, які не можуть бути зведені до духовних цінностей, але проявляються в них.

Сучасний український дослідник духовності М. Боришевський вважає, що науковий підхід до вивчення духовності можливий за умови переведення наукового розгляду даного феномену у контекст психології особистості.

Лише у особистісному контексті, у реальній канві активності особистості, її поведінки, діяльності духовне набирає реалістичних обрисів - як у теоретичному, так і прикладному аспектах. Вчений наголошує, що в якості об'єкта психологічного дослідження, даний феномен слід розглядати як багатовимірну систему утворень у свідомості та самосвідомості людини, в яких віддзеркалюються її найбільш актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності і до себе самого як соціального індивіда. Саме тому, за одиницю виміру духовності, як особистісного утворення, М. Боришевський пропонує вибрати ціннісні орієнтації, які безпосередньо чи опосередковано пов'язані з моральністю, тобто чим тісніше пов'язаний зміст ціннісних орієнтацій з моральністю, чим вагоміше в них виявляється зв'язок з категорією добра, тим вищим може бути рівень духовності [4, с. 51].

У цьому контексті М. Савчин наголошує, що духовна реальність відкривається людині саме у досвіді спілкування, що саме під час взаємодії "Я" і "Ти" утворюється нова реальність - "Ми", яка є розширенням "Я", виходом за його первинні і природні межі. У "Ми" ми маємо справу з духовною реальністю... У духовно-психологічному "Ми" реальність мого "Я" виражається у надіндивідуальній формі. М. Савчин, також, вважає, що саме життя з вірою у Бога призводить до зростання духовного потенціалу, який розглядається як рівень прийняття, переживання та осмислення особистістю "внутрішньої людини" та реальних духовних цінностей (любви, віри, надії) [10, 11, с.14].

Український просвітник Г. Сковорода, підкреслюючи індивідуальну духовну природу людини, вказував, що кожна людина наділена совістю

-голосом Бога, який і пригадає їй шлях та мету життя і спрямовує її на відповідну діяльність.

Доповнюючи Г. Сковороду, М. Савчин зазначає, що «це суб'єктивне буття, ця первинна реальність для особистості... є більш справжня, вагома і значуща, ніж об'єктивна дійсність... Там, де відсутнє усвідомлення цієї інтимної реальності, ми маємо справу з втратою особистості, її духовним вмиранням і паралічем» [11, с. 11].

До цього додається необхідність постійної уваги до тлумачення понять духовності, моральності, духовно-морального виховання, бо духовно-моральні цінності, з одного боку, й цивілізаційні реалії сучасного світу, з іншого, потребують постійного уточнення пріоритетів, які мають бути першочерговими для освіти та виховання дітей та молоді.

Таким чином, представлені погляди філософів та психологів на поняття "духовність" свідчать, що вона розглядається як у контексті релігійному, так і в контексті інтелігентності й порядності, вищих моральних цінностей, принципів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації особистості.

Отже, суттєвою характеристикою розвиненої духовності людини є дієвість, конструктивно-перетворювальна сила ціннісних орієнтацій, якими вона оволоділа. Без такої дієвості можна говорити хіба що про певний рівень обізнаності людини з системою духовних цінностей. Зрозуміло, що така обізнаність є вельми важливою, однак зовсім недостатньою умовою, щоб суттєво впливати на реальну поведінку, діяльність людини.

У систему цінностей, в контексті яких функціонує духовність, входять, крім моральних, громадянські цінності. Серед них найважливіше місце посідають наступні: почуття патріотизму,

ідентичності з національною спільнотою; глибоке усвідомлення ролі рідної мови (мови роду) у життєдіяльності нації, держави; відповідальність за долю нації; повага до інших національних спільнот; естетичні цінності; інтелектуальні цінності; екологічні цінності; валеологічні цінності; світоглядні цінності. Слід підкреслити, що світоглядні ціннісні орієнтації посідають особливе місце у сфері духовності особистості як неповторної індивідуальності з її прагненнями, сподіваннями, сприйняттям світу, баченням себе в ньому, усвідомленням та сприйняттям сенсу свого життя, свого призначення [7].

Розгляд проблеми становлення і розвитку духовності особистості неможливий без аналізу онтогенезу, без урахування вікових особливостей, провідних потреб кожного віку, психологічних новоутворень, насамперед становлення та розвитку самосвідомості. Важливим є розгляд вікових криз особистості, які пов'язані з новим рівнем самоусвідомлення, переоцінкою життєвих цінностей, віднаходженням суб'єктом життєвих смислів [5].

У підлітковому віці починає формуватися стійке коло інтересів, які є психологічною базою ціннісних орієнтацій підлітків. У цьому віці відбувається переключення інтересів з приватного і конкретного на вивільнене і загальне, спостерігається зростання інтересу до питань світогляду, релігії, моралі і естетики.

У молодшому підлітковому віці на перший план висуваються задоволення, пережите завдяки правильному вчинку, і страждання через проступку. При негативному емоційному досвіді формується негативна позиція особистості.

Підлітковий період – це період переходу від дитинства до дорослості,

усвідомлення себе як дорослої особи, переосмислення цінностей. Кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світові дорослих. Власне, йдеться про переорієнтацію з норм і цінностей дитячого світу на інші, дорослі, вироблення особистісних новоутворень, які відіграють особливу й вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого. Їх оцінка значно залежить від системи цінностей, що складається завдяки впливу родини й однолітків. Орієнтація на певні зразки багато в чому визначає зміст нової системи життєвих цінностей та загальну спрямованість формування особистості підлітка [6; 7].

Особистість переходить на якісно новий – усвідомлюваний етап становлення, відбувається її «друге народження». Складається більш-менш цілісний світогляд та формується готовність до самовизначення. Юнак – це вже особистість як суб'єкт суспільних стосунків, що активно будує образ світу, спрямований у майбутнє. Завдяки віковим новоутворенням відкривається можливість обирати життєвий шлях і нести відповідальність за цей вибір.

Розвиток свідомості пов'язаний з трансформацією домінантних потреб і цінностей людини від нижчих до вищих. На думку багатьох вчених (Л. Колберг, Ж. Піаже, Г. Сковорода), людська свідомість розвивається від першого рівня – егоцентричного – до найвищого рівня духовних цінностей [5].

Важливою складовою особистісного розвитку юнака є становлення його самосвідомості, яке пов'язане як із продовженням розумового розвитку, так і з самоосмисленням нових ситуацій і

точок зору. У цьому віці розвиток самосвідомості продовжується досить інтенсивно, хоч і не так бурхливо, як у період ранньої юності. Рівень домагань стабілізується, самооцінка стає незалежною від зовнішніх оцінок. На завершення етапу зрілої юності у молодій людині уже сформовані важливі особистісні структури (самосвідомість, спонукальна та емоційно-вольова сфери), загальні властивості особистості (характер, здібності), індивідуальність, інтелект. Юнаки та дівчата досягають значного рівня соціального розвитку, про що свідчить їхня активна участь у різних сферах суспільного життя [1].

Р. Асаджолі вважає, що для кожної людини характерний постійний духовний розвиток, реалізація прихованого потенціалу. Духовний розвиток підіймає свідомість на новий рівень, сприяє процесу самоактуалізації. Духовний розвиток, за Р. Асаджолі, представляє собою суттєву трансформацію свідомості, «Я-концепції», яка проходить декілька критичних етапів:

- криза, що передує духовному пробудженню, характеризується тим, що людина довідується про різні, приховані елементи своєї особистості і починає сприймати їх на рівні свідомості;
- криза викликана духовним пробудженням, при якій відбувається самозвільнення від впливу віднайдених елементів;
- реакція, що слідує за духовним пробудженням, яка сприяє відкриттю в людині свого об'єднувального психологічного центру;
- перетворення особистості, що характеризується самореалізацією та інтеграцією різних «Я» навколо нового центру [3].

У процесі розвитку особистість не є пасивною структурою, вона сама де-

термінує напрям, міру змін та рівень всіх феноменів психічного розвитку, включаючи духовний зміст. Людина своєю діяльністю змінює світ, змінюється сама разом з ним.

Кризи пов'язані із розвитком ідентичності індивіда на будь-якому етапі життєвого шляху. Кризу ідентичності об'єктивно можна визначити як невідповідність структури ідентичності, яка склалася на даний момент, контексту її існування, що змінився. Суб'єктивно криза може переживатися людиною як стан пошуку нових можливостей і розв'язання проблем (конструктивна криза) або як стан невіри в себе та у своє майбутнє, депресії (деструктивна криза) [12].

В контексті духовного розвитку особистості криза ідентичності юнацького віку є визначальним етапом, оскільки вона закладає самі основи особистості, її духовної сфери — ядро самосвідомості, ціннісні орієнтири, що визначають напрямок подальшого розвитку. Криза ідентичності часто вимагає перебудови ціннісно-сислової сфери особистості, перегляду життєвих цілей та стратегій їх досягнення. Продуктивним результатом такої кризи слід вважати вихід на якісно вищий рівень особистісного розвитку і самоактуалізації, що пов'язано з гармонізацією диспозиційної структури «Я-концепції». Всі ці процеси є необхідними складовими духовного розвитку особистості [5].

Система ідентичності не зупиняється у своєму розвитку в підлітковому та юнацькому віці, протягом життя вона може зазнавати суттєвих трансформацій. Таким чином, розвиток ідентичності ніби «вбудований» у процес духовного розвитку особистості, вступає важливою його складовою.

Духовний розвиток пов'язаний насамперед із самореалізацією осо-

бистості, ціннісним визначенням і перевизначенням, усвідомленням необхідності подальшого соціального та особистісного зростання. На більш пізніх етапах онтогенезу людина замислюється над сенсом свого життя, здатна вийти на новий рівень духовного розвитку, активно займаючись суспільно-корисною діяльністю, поєднуючи досягнення у професійній сфері з доброчинністю. Прагнення до духовного реалізується у пошуку власних потенційних можливостей розвитку себе, своєї особистості, самоактуалізації через рефлексію, що піднімає людину на наступний щабель духовного буття – щабель індивідуальності.

Справжньої зрілості особистість може досягнути лише за умови духовного розвитку. Не можна стверджувати, що особистість, яка досягла психічної зрілості, є зрілою й духовно. Одним із найбільших наслідків гріхопадіння є дисгармонія між складовими людського ества, які колись підпорядковувалися меті єдиного розвитку. Недаремно святий Теофан Самітник писав: «Душевність же в людині, що не прийняла благодаті або що її втратила, як хмара, що стоїть між обличчям людини і Богом, унеможлиблюючи спілкування між ними... Переважання душі, рівно ж як і переважання тіла, є запереченням життя згідно з духом». Тому неможливо досягнути духовної зрілості, оминувши інтеграцію тіла та душі. Особистість повинна розвиватися цілісно, гармонійно розвиваючи всі три сфери прояву: фізичну, психічну та духовну «...змушуючи їх вести гармонійний діалог» [13].

Щодо формування духовності та релігійності в процесі становлення особистості особливе значення має підхід Е. Еріксона, в рамках якого релігійність розглядається як динамічна характеристика особистості, яка під-

владна постійному розвитку впродовж життя. Релігійність людини змінюється залежно від віку. В своїй праці «Дитинство й суспільство» (1963) Е. Еріксон припустив, що поруч із фрейдівськими фазами психосексуального розвитку (оральною, анальною, фалічною, латентною та генітальною), існують аналогічні стадії розвитку образу «Я», в ході яких встановлюються основні орієнтири щодо себе та свого соціального середовища. За теорією Е. Еріксона, становлення особистості не закінчується в підлітковому віці, а триває впродовж усього життя, і кожній стадії розвитку притаманні власні параметри, що може бути позитивними чи негативними. Таких стадій Е. Еріксон виокремлює вісім [5].

Ідеї Е. Еріксона виявились настільки продуктивними, що їх почали використовувати інші дослідники. На основі його концепції психолог Джеймс Фаулер виділив сім стадій розвитку віри. Зокрема, п'ята стадія – індивідуально-рефлексивна віра, коли молодь, яка вийшла з підліткового віку, піддає сумніву, запереченню традиційні переконання, намагаючись повністю виробити власні.

Ю. Макселон наводить такі характеристики духовності молодої людини: в цей час починає формуватися ставлення до релігії, зростає потреба в пізнанні та зацікавленість філософією. Йде боротьба за особистий світогляд, оскільки на його формування впливають протилежні думки – як із релігійного, так і секулярного середовища. Виникають кризи власної ідентичності. Крім конфліктів з дорослими, у молодих людей виникає занепокоєння, пов'язане з першим сексуальним досвідом, що суперечить релігійним нормам. Конфлікт совісті може призвести до відходу від віри, а також до формування негативного або агресив-

ного ставлення до неї [9].

Важливо зазначити, що можливість розвитку духовного потенціалу особистості в юнацькому віці обумовлена психологічними особливостями цього періоду. Юнацький вік є сенситивним періодом засвоєння духовних цінностей. Одним із головних новоутворень юнацького віку є відкриття особистістю свого внутрішнього світу і зростання потреб в досягненні духовної близькості з другою людиною. У цей віковий період молода людина стає суб'єктом свого життя, свідомо підходить до розуміння себе, своїх можливостей. Пізнання життя і свого місця в ньому зумовлює глибоке розуміння молодою людиною власних стосунків з іншими людьми, правил, моральних основ цих взаємин, усвідомлення потреб в духовному. Саме в юності проходить сходження людини до найвищого потенціалу людяності і духовності [6].

Цікавим, на наш погляд, є дослідження Е. Помиткіна, що проливає світло на духовний потенціал особистості. На думку науковця, варто враховувати те, що духовність розподіляється в усіх підструктурах особистості, і тому її загально сумарну характеристику можна ідентифікувати як духовний потенціал. Автор зазначає, що духовний потенціал особистості характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, який позначається високим рівнем свідомості і самосвідомості, спрямованістю на загальнолюдські духовні ідеали та цінності, а також розвиненими вольовими якостями особистості. Тому можна впевнено стверджувати, що духовний потенціал інтегрує вольові якості особистості (відповідальність перед собою та суспільством) та духовну спрямованість особистості, яка проявляється в орієнтації на такі духовні цінності як

гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності пізнання та самопізнання, самовдосконалення та самореалізації. Духовний потенціал в операційному плані виступає змістовною характеристикою таких підструктур особистості як спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, інтелект і досвід [7, с. 91].

Певний образ світу пропонує і релігія та відповідає на основні екзистенційні питання, а також, задовольняє одну з найістотніших психічних потреб людини – потребу трансцендентного, пробуджує почуття сенсу світу і людського життя. Релігія пояснює сенс світу і життя через певну систему. В рамках якої життя, страждання, смерть та інші екзистенційні події інтерпретуються як цінності. Релігійний погляд на світ допомагає прийняти сенс подій, труднощів і нещастя, незважаючи на неспроможність людини зрозуміти їх у конкретній ситуації. Релігія в особливий спосіб «впорядковує» ставлення до світу, речей, людей і до себе самої [2].

З іншого боку, релігія виконує функцію ствердження системи цінностей особистості в процесі її формування: забезпечує не релятивні підстави для цінностей, особливо для моральних, і впорядковує їх, формуєчи своєрідну їх ієрархію. Зазвичай, цінності, сповідувани людьми, є різними і часто суперечливими. Надаючи перевагу (частково або повністю) одній цінності, інші – як критерії вибору альтернативних способів поведінки – тим самим виключаються. Особистість «погано» функціонує, якщо її ставлення до світу, а особливо до інших людей, не базується на стійких моральних основах. Релігія, впорядковуючи та ієрархізуючи сповідувани людиною цінності в таким чином інтегрує особистість [9].

Отже, щодо цінностей релігія у розвитку особи виконує ряд функцій:

1) забезпечує критерії вибору одного з альтернативних способів поведінки. Це має практичні наслідки – досліджуючи сповідувані особою цінності, ми в певному сенсі пізнаємо її бачення світу, її шкалу цінностей;

2) визначає напрям прагнень згідно з прийнятими людиною цінностями. Релігія може спрямовувати дії людини. Під її впливом вони набирають конкретного характеру. Особа здатна еліминувати певний тип потреб і засобів їх задоволення, врегулювати черговість їх задоволення, побачити нові потреби і засоби їх задоволення. Цінності, сповідувані особою, серед них і релігійні, певною мірою модифікують систему її потреб.

3) релігія виконує функцію «сакралізації» цінності, зміцнює головування групових цілей над індивідуальними і стверджує самодисципліну щодо егоцентричних тенденцій одиниці. Водночас релігія забезпечує високі взірці цінностей, порівняно з якими фактична реалізація цінностей у суспільній групі є дуже мізерною.

4) часто традиційні моделі поведінки (суспільні норми) повинні бути змінені, щоб узгоджуватися із взірцем, поданим релігією. Ця функція релігії полягає у тому, щоб піддавати сумніву міцність існуючого і зазвичай, усталеного суспільного порядку.

Отже, однією з функцій релігії у формуванні особистості є протест проти усталених і утверджених суспільних структур, які є неморальними, наприклад порушення прав людини, соціальна несправедливість, маніпуляція людьми. Умовою виконання такої функції релігією є інтерналізація релігійно-моральних цінностей [9]

Ю. Макселоном виокремлюється ряд етапів релігійного розвитку осо-

бистості. У відповідності до нього в старшому шкільному віці (рання молодість – 14/15-18/19 років) у дітей починає формуватися ставлення до релігії: для юнаків Бог є Богом-Творцем, а для дівчат – Любов'ю; може виникати бунт проти Бога через несформованість власної ідентичності, а також – релігійних переконань. Для періоду молодості (до 23 – 25 року життя), на думку Ю. Макселона, характерною є складність психічних та релігійних почуттів, а через зміну соціальної ситуації з'являється прагнення до релігії, яка відкривала б сенс життя. Для періоду ранньої дорослості (зріла молодість – до 40 років) характерна найменша релігійна активність переважно через відсутність часу на релігійне життя; відродження релігійності у частини молоді через кризу середнього віку, пов'язану з усвідомленням власної обмеженості [9].

Американський психолог Г. Стенлі Холл вважає, що релігійний розвиток індивіда повторює релігійний розвиток його біологічного виду. Він уявляє релігійний розвиток за принципом ембріонального: онтогенез як короткий повтор філогенезу. На його думку, передюнацький вік – це вік екстраверсії та поклоніння кумирам, домінування емоцій – страху, гніву, ревності, ненависті, заздрості та мстивості. Звідси широкий вибір героїчних персонажів і драматичних подій Старого Заповіту, переконаність у особливому значенні закону та правосуддя, що стимулює переживання благоговійного страху та поваги й найбільш відповідає віку.

Однак справжній, глибокий релігійний досвід можливий тільки з настанням юнацького віку. Юність є фактично найвищою точкою розвитку релігійності. Попередні роки є підготовчими, наступні – більш скон-

центровані на доктрині як на деякому замініку віри, та на історичній спадщині. Статистичні дані та факти Г. Холла з юнацької віри демонструють, що бурхливі роки сексуального дозрівання є й роками духовного росту. Г. Холл зауважив, що більшість випадків релігійного навернення має місце в період сексуального дозрівання. Існує зв'язок за принципом «подібності та відмінності» між релігійністю та сексуальною любов'ю. Це проявляється в схожій тенденції коливання між самоствердженням і самозапереченням, фанатичною зосередженістю на предметі свого поклоніння. У період юності відбувається поворот – від егоцентризму до альтруїзму. Завдання релігії (частково – і християнської психології) – підняти на якомога вищий рівень природні пориви юності, й допомогти дорослішати й безпечно розвиватися особистості серед оточуючих небезпек. Тільки релігія (частково – християнська психологія) має можливість максимально розвинути та піднести почуття любові. Тому юність, за Г.С. Холлом, є вирішальним віком, коли даний текст має особливе значення і повинен бути вивчений.

Отже, для досягнення гармонійного розвитку особистості у цьому віці важливим є духовне формування. Це допоможе молодій людині стати зрілою особистістю й не підпасти під вплив оточуючого світу, що могло б призвести до трагічних наслідків. Найбільше уваги варто приділяти формуванню моральної потреби, оскільки саме моральність є серцевиною, стрижнем духовності особистості. Адже справді духовна особистість – це передусім морально суверенна особистість, чії ціннісні орієнтації спираються на шкалу моральних цінностей, що мають загальнолюдську, гуманістичну перспективу [9].

Однак моральну потребу не можна чітко відмежувати від інших духовних потреб. Загалом духовні потреби формуються внаслідок комплексу взаємодій у певних умовах. У процесі навчально-виховної діяльності виховується потреба в праці. Любов до Батьківщини неможлива без розуміння і відчуття її краси. Немає прагнення до самовдосконалення, до боротьби з недоліками в собі без переживання почуття відризи по відношенню до вчинків, які протилежні моральним принципам.

Становлення духовних потреб у віковому аспекті відбувається нерівномірно; кожна з сфер життєдіяльності має природні закономірності свого розвитку.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Важливу роль у становленні особистості відіграє духовне життя – це завжди діалектична єдність індивідуального і суспільного, яке функціонує як індивідуально-суспільне. Основу духовного життя становить духовний світ особистості – її духовні цінності, світоглядні орієнтації, тому багатогранність духовного життя суспільства включає в себе духовне виробництво, суспільну свідомість, і духовну культуру.

Процес формування духовних цінностей – це перш за все створення умов для духовного саморозвитку та самореалізації особистості, а не примусовий вплив на неї. Успішність процесу формування духовних цінностей у юнаків і дівчат зумовлено залежить від декількох відправних пунктів. Основними з них є організація виховання та взаємодії в сім'ї та орієнтації навчально-виховного процесу на вихідні психологічні характеристики високодуховної особистості.

Одним із вирішальних засобів виховання духовності людини, окрім її

релігійних уявлень, є культура, мистецтво, і звичайно-ж сім'я, за допомогою яких відтворюється новий рівень дійсності і виступають універсальним шляхом до перетворення зовнішніх культурних цінностей у духовний світ особистості. Діючи на глибинні психологічні механізми людської психіки всі ці засоби виховання активно впливають на молодь, і збагачують її духовний та моральний потенціал. І якщо інтереси та цінності юнака лежать в дискурсі надматеріального, недоступного впливу часу та моди, його інтереси більш стійкі, довготривалі, стимулюють самовдосконалення та духовний розвиток, така людина здатна до свідомих глибоких стосунків з іншими людьми, до любові, дружби, що робить її повноцінною особистістю з стійким психологічним здоров'ям.

Одне з головних завдань, яке стоїть перед суспільством у сфері духовного

життя і розвитку духовного потенціалу особистості, полягає у створенні умов для найповнішого освоєння людиною багатогранного потенціалу як української, так і світової духовної культури.

Незважаючи на численні дослідження в галузі виховання, проблема формування цінностей у сучасній молоді залишається невирішеною. На жаль, як в Україні, так і поза її межами простежується не надто високий рівень культури суспільства. Безсумнівним є той факт, що людство досягло значних успіхів у багатьох сферах суспільного життя, окрім розвитку власної душі. Варто пам'ятати, що цінності відносяться до тих ментальних утворень людини, які впливають на її життя і долю. І навпаки, - умови життя, що постійно змінюються, також справляють свій вплив на зміст наших цінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аверьянова Г. М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г. М. Аверьянова, Н. М. Дембицька, В. В. Москаленко. – К. : ППП, 2005. – 307 с.
2. Ардашкин И.Б. Психология религий: учебное пособие / И.Б. Ардашкин. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 276 с.
3. Ассаджолі Р. Самореалізація і психологічні потрясення / Р. Ассаджолі // Духовний кризис. – М. : МГУ, 1995. – С. 40-61.
4. Боришевський М. Й. Духовність в особистісних вимірах / М.Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2008. – Т. X., Ч. 4. – С. 61 – 69.
5. Виховання духовності особистості : навчально-методичний посібник / [М. Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова та ін.] ; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
7. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія / Е. О. Помиткін. - К. : Наш час, 2007. – 280 с.
8. Психологічний словник/ За ред В.І. Войтка - К.: Вища школа, 1996. - С. 48.

9. *Психологія. З викладом основ психології релігії / Під ред. о. Юзефа Макселона. Пер. з пол. Т. Чорновіл. – Львів: Свічадо, 1998. – 320 с.*
10. *Савчин М. В. Духовна парадигма психології : монографія / Мирослав Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 252 с. – (Серія «Монограф»).*
11. *Савчин М. Духовний потенціал особистості / М. Савчин. – Івано - Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2001. – 203 с.*
12. *Солдатова Е. Л. Эго-идентичность в нормативных кризисах развития / Е. Л. Содатова // Вопросы психологии. - 2006. - № 5. - С.73-84.*
13. *Сурожский А. Достичь своей высоты / Анатолий Сурожский // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 3. – С. 5-19.*

НАЗРУК В.П.,
асистент, кафедра
педагогіки та психології,
Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець

ЗАКОНОМІРНОСТІ МЕТОДІВ ВИВЧЕННЯ ЕКОЛОГО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено аналіз діагностичних методів, які доцільно використовувати для виявлення рівня сформованості екологічної свідомості особистості; описані результати проведеної експериментальної роботи.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна свідомість, екологічне ставлення.

В статье осуществлен анализ диагностических методов, которые целесообразно использовать для исследования уровня сформированности экологического сознания личности; описаны результаты проведенной экспериментальной работы.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое сознание, экологическое отношение.

This article provides an analysis of diagnostic methods that should be used to determine the level of formation of ecological consciousness of the individual; described the results of experimental work.

Key words: environmental education, environmental consciousness, environmental attitudes.

Постановка проблеми. Поряд із позитивними змінами та перевагами цивілізаційних аспектів сучасності виникають і негативні, зокрема екологічного спрямування. Еколого-зорієнтовані проблеми сьогодення вивчаються у взаємозв'язку екологічної свідомості особистості та її ставлення до природного середовища.

Актуальність дослідження. Методологічними проблемами екологічної психології займаються В.Панов, В.Скребець, А.Львовичкіна, С.Дерябо, Ю.Швалб, В.Ясвін; психологічні наслідки техногенних катастроф досліджують А.Львовичкіна, В.Моляко; особливості взаємодії людей з оточуючим середовищем розглядають Є.Рудоміно-Дусятська, О.Вернік та ін. Здійснивши аналіз літературних джерел, зазначимо, що екологічна свідомість, її види та форми були предметом вивчення у дослідженнях таких науковців, як В.Бочелюк, С. Дерябо, Л.Потапчук та ін.. Останніми роками створюються лабораторії та різні центри досліджень в області екологічної психології, викладаються курси у навчальних закладах країни [5, 6, 7, 9].

Метою нашого дослідження є виявлення та аналіз діагностичних методів, що використовуються для визначення еколого-зорієнтованої свідомості особистості на всіх етапах її життя та екологічності його способу; опис отриманих результатів пілотаж-

ного дослідження з використанням малонкових методів щодо розвитку екологічної свідомості школярів.

Виклад основного матеріалу. Екологічна свідомість розглядається як вид свідомості, що пов'язаний тільки зі світом природи, тобто в ній відбивається специфіка та особливості взаємодії людини й природної реальності. В той же час в свідомості людини відбивається увесь світ разом з носієм індивідуальної свідомості (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, М.К. Мамардашвілі) [5].

Екологічна свідомість є синтетичним явищем у матеріальному та духовному житті суспільства та людини [3]. Згідно Г.М.Складановської «екологічну свідомість належить розуміти не просто ставлення до природи і сукупність уявлень про взаємозв'язки системи «людина-природа», а вищий рівень розвитку людської свідомості та самосвідомості». Тобто такий підхід, на думку вченої, духовно збагачує кожний вчинок людини, характеризує моральну сторону [6].

Еколого-зорієнтований тип свідомості – це високорозвинена екологічна свідомість, що виражається в усвідомленні екологічних проблем як таких, що впливають на якість та спосіб життя особистості і тому мають особистісний смисл; відповідально ставитися до їх вирішення та орієнтації на охорону і розвиток життєвого середовища [5].

Однак, перш ніж виховувати чи

коригувати ставлення особистості до оточуючого природного середовища, важливо вчасно і правильно його діагностувати.

Результати теоретичного аналізу літературних джерел дали змогу визначити наступні групи методів.

Імітаційне моделювання (імітація явищ у комп'ютерних варіантах екопсихологічної діагностики). За допомогою екологічних ігор можна здійснювати психометрію переживань, особистісних сенсів, ставлень.

Математичне моделювання полягає у дослідженні екопсихологічних реалій за допомогою математичних моделей і розрахунків (формул, рівнянь, тотожностей, регресійних залежностей, кластерних чи факторних угруповань).

Статистичне моделювання – дослідження ймовірностей в актуалізації тих чи інших екопсихологічних явищ (ставлень, очікувань, переживань) із приводу конкретних реалій життя (інформаційних, економічних, масштабних або регіональних народно-господарських, ідеологічних, політичних проєктів тощо) [5].

Метод спостереження в екологічній психології є найбільш дієвим і найкраще відповідає суті науки. Тому використовується для збору первинної інформації безпосередньою реєстрацією подій, думок, фактів. Перевага спостереження у вивченні екологічної свідомості полягає в тому, що дослідження проводиться в «екологічному світі», на відміну від «фізичного світу» лабораторного дослідження (за Дж. Гібсоном).

Методика «Альтернатива» спрямована на діагностику провідного типу мотивації взаємодії з природними об'єктами: естетичного – природа як об'єкт краси, когнітивного – природа як об'єкт вивчення, практично-

го – природа як об'єкт використання і прагматичного – природа як об'єкт охорони [6].

Методика «Натурафіл» призначена для діагностування розвитку інтенсивності суб'єктивного ставлення до природи. Під інтенсивністю розуміють, в яких саме сферах і в якому ступені проявляються ставлення. Методика включає чотири основні шкали, які відповідають чотирьом типам ставлення до природи, а саме: перцептивно-афективний, когнітивний, практичний і постушливий, а також додаткову шкалу, яка характеризує натуралістичну ерудицію.

Для дослідження екологічних установок особистості широко застосовується методика «Незакінчені речення», яка адаптована В.Скребцем і містить комплекти незавершених речень екологічного спрямування. Наприклад, пропонується завершити такі речення: «Охорона довкілля в наш час ...», «Коли сміття на вулиці ...» та інші. Обробка результатів відбувається методом контент-аналізу.

Для екологічної модифікації можна також використовувати тест фрустрації Розенцвейга [5]. Стимульний матеріал традиційного варіанта цієї методики складається з 24 малюнків, на яких зображені люди, що перебувають у фрустраційній ситуації тимчасового характеру. Персонаж, що розташований зліва, говорить слова, якими замальовується власна фрустрація або фрустрація іншого індивіда. Над персонажем, що зображений справа, є пустий квадрат, куди піддослідний повинен вписати відповідь, яка першою спала на думку. Модифікований тест фрустрації Розенцвейга повинен містити фрустарційні ситуації, що мають екологічне спрямування. Тобто, респондентам пропонується створити екологічні фрустраційні ситуації.

Зміст демонстраційних експериментів у екологічній психології включають створення умови для виразної демонстрації екологічної поведінки особистості у змодельованій ситуації. Застосування такого методу у процесі викладання дисциплін екологічного циклу є надзвичайно ефективним, оскільки унаочнює екологічні проблеми та сприяє пошуку шляхів їх вирішення. Після такого демонстраційного експерименту респонденти починають усвідомлювати важливість власного внеску у розвиток довкілля, а також особисту відповідальність за його руйнування.

Гра застосовується як нестандартний, але достатньо ефективний метод навчання, що у широкому смислі розуміється не тільки як передача та сприйняття інформації, але й як взаємозбагачення особистостей, що беруть участь у грі; прояв їх прихованих потенцій і здібностей; спільне знаходження нових смислів, способів та засобів існування [7]. Ігрові методи у викладанні дисциплін екологічного циклу – це ігри за певними правилами, змістом яких є екологічна проблематика.

Серед ігрових методів, що застосовуються в екологічній психології, використовують ділові (творчі) ігри, які, у свою чергу, діляться на рольові та командні ігри. При цьому слід зазначити, що рольові ігри можуть бути також одночасно і командними.

До мотиваційно-емотивних методів, що застосовуються під час викладання дисциплін екологічного циклу, належать: метод метафоризації, який включає притчі, метафори, байки; а також методи, що використовують художні твори, народну творчість та, навіть, деякі екологічні тести, що використовуються з метою емоційного впливу на свідомість та створення мо-

тивації екологічної поведінки і екологічної діяльності.

Метод метафоризації – це мотиваційно-емотивний метод, який потужно впливає не тільки свідомість, але й на підсвідомість. Притчі та метафори добре запам'ятовуються, впливають на наші почуття та допомагають формувати цінності. За висловом Н.Оуена, притчі є «магічними метафорами», які здатні змінювати або розхитувати вкорінену точку зору, звичну карту світу, і, виштовхуючи нас із обмеженого простору стереотипів, спричиняють нове розуміння і нові відкриття [8].

Екосензитивні методи полягають у тому, що їх застосування загострює сприйняття природних об'єктів, перетворюючи їх на суб'єкти, завдяки тому що їм надаються людські риси. Отже, природа набуває людського характеру, стаючи більш близькою та зрозумілою для людини. Одним із яскравих прикладів «олюднення» природи є «Лісова пісня» Лесі Українки.

Варто також зазначити, що, оскільки природа є визначальним фактором формування ментальності українського народу, то, як зазначає В.Скребець, звертаючись до витоків народної творчості, ми практично завжди знаходимо там контекст, який сьогодні називається екопсихологічним [9].

Метод постановки та вирішення проблем у процесі навчання на сьогодні є надзвичайно важливим, оскільки отримані знання досить швидко застарівають, і виникає потреба у засвоєнні нових знань, у подальшому розвитку та самовдосконаленні. Як зазначає В. Бруннер, результат у проблемному навчанні не є кінцевою метою, а тільки кроком у постійному навчальному процесі, покликаному зробити учнів здатними: розуміти і контролювати власний навчальний процес; розвивати у собі вміння розв'язувати

проблеми; розвивати самоаналіз та впевненість у собі; розвивати вміння співпрацювати з іншими; вкладати знання у змістовний контекст; удосконалити методику навчання; розширювати власний світогляд [2].

Методи аналізу екологічних повідомлень. Матеріали для повідомлення можна брати як із засобів масової інформації, так і з власного досвіду, тобто можна розповісти про прочитане, або про почуте чи про побачене. Після повідомлення йде коротке обговорення ситуації, а якщо у повідомленні міститься якась екологічна проблема, обговорюються шляхи її вирішення.

Поведінкові методи досить ефективно використовуються у процесі навчання. Вони полягають, перш за все, у корекції екологічної поведінки та її формуванні. В рамках дисциплін екологічного циклу поведінкові методи сприяють формуванню екологічної поведінки, яка, у свою чергу, стає основою для формування екологічного способу життя, а також сприяють усуненню екодеструктивної поведінки.

До нашої системи ми також включили і екопсихотерапевтичні методи, оскільки вони не тільки здійснюють психотерапевтичний вплив на особистість, але й гармонізують взаємостосунки особистості та довкілля. Арсенал екопсихотерапевтичних методів із кожним днем збільшується. До них вже належать такі відомі та розповсюджені методи, як: ландшафтотерапія; маринотерапія (терапія морем); дельфінотерапія; іпотерапія (терапія, що організує спілкування з конями); анімалтерапія (терапія із залученням будь-яких тварин); медитативна природотерапія тощо.

Важливим засобом формування екологічної свідомості у молодших школярів як методу є казкотерапія.

Впливаючи на емоції дитини, ми активізуємо механізми ідентифікації та емпатії.

Казкотерапія – це процес утворення зв'язку між казковими подіями та поведінкою в реальному житті [4]. Казка забезпечує контакт між лівою та правою півкулями: під час її сприймання працює ліва півкуля, яка отримує логічний зміст із сюжету, в той час як права – вільна для фантазії, уяви, творчості. Тоді як свідомість отримує повідомлення у вигляді понять, ідей, розповідей, образів, підсвідомість розгадує їх підтексти та прихований зміст. Шляхом накопичення останні переходять на рівень свідомості.

На рівні усвідомлення аналізуються пережиті емоції та формується відповідне ставлення до ситуації, що сприяє формуванню поведінкових стратегій.

Метод кейзів (аналіз екологічних ситуацій). Назва методу походить від англійського «case» – випадок – описання ситуації, яка стосується історії, становлення, розвитку та результатів визначення соціального процесу або явища, яке знаходиться у центрі уваги дослідників. У нашому випадку це – певна екологічна проблема, що є достатньо гострою, такою, що, коли її не вирішать, то це може спричинити екологічну кризу, або ж, навіть і катастрофу, тому, важливо запропонувати шляхи вирішення цієї проблеми.

Великої уваги в галузі екологічної психології заслуговують креативні методи, тобто ті, які потребують творчого підходу. Науковці дуже часто використовують малюнкові методи «Намалюй свій життєвий простір», «Намалюй життєвий простір, яким би ти хотів його бачити», «Картина світу», «Мое життєве середовище», «Екологічна реклама», створення екологічних проектів і вирішення проблемних

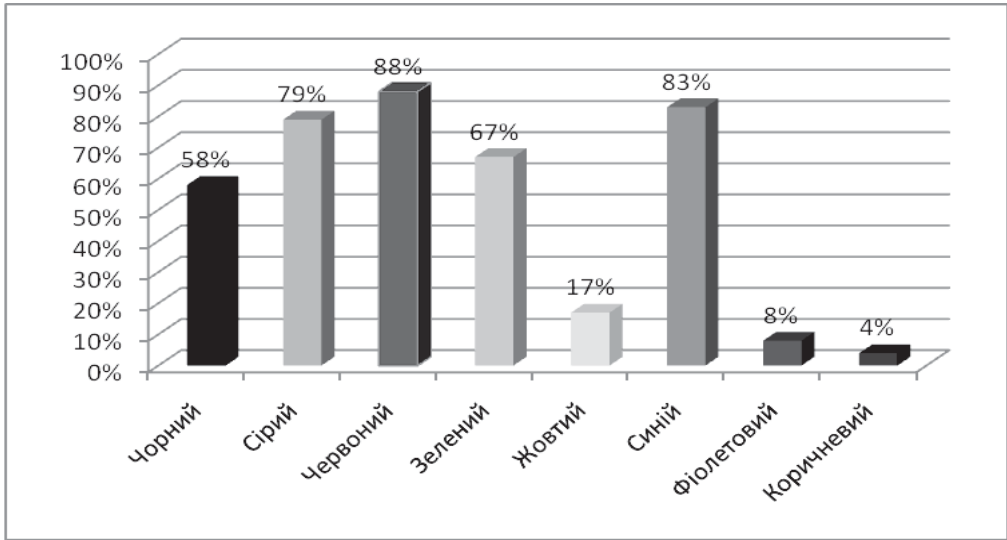


Рис. 1. Відсотковий розподіл частоти використання кольорів учнями

ситуацій екологічного змісту. Основним способом презентації цих методів виступає колір.

Психосемантика як галузь психології вивчає генезис, будову і функціонування індивідуальних систем значень, за допомогою яких інтерпретують і розуміють процеси сприйняття, факти, події, ситуації, інших людей, а також функціонування процесів пам'яті, мислення, розуміння, прийняття рішень тощо [1].

Зв'язок кольору з емоційним світом людини описано в дослідженнях британського антрополога В. Тернера, де визначено особливості колірної класифікації в примітивних культурах, які користуються всього трьома назвами кольорів: білий, червоний і чорний. Кожен з них символізує певне значення: білий – життя, чистоту, благо; чорний – зло, страждання, смерть; червоний – амбівалентний стимул, який пов'язується як з добром, так і зі злом, уособлює силу. Автор робить висновки, що ці кольори – не просто різні в зоровому сприйнятті різних

частин спектра, а концентровані позначення великих частин психофізіологічного досвіду, які торкаються як розуму, так і органів чуття [1].

З метою виявлення стану еколого-зорієнтованої свідомості школярів нами було проведено пілотажне дослідження з використанням малюнкових методів. Вибірку становили учні 8-11 класів загальноосвітніх шкіл Тернопільської, Рівненської та Київської областей. Респондентам було запропоновано намалювати «Мое життєве середовище» у кольорах. Інтерпретація екомалюнків засвідчує частоту використання кольорової гами у малюнках досліджуваних (рис. 1).

Проаналізувавши малюнки досліджуваних, ми можемо говорити про те, що переважаючими кольорами у їхніх роботах є: червоний, що свідчить про особливості сприймання ідеального середовища підлітками; синій відображає чистоту неба, водоїм та ін.; сірий характеризує наявність проблем у навколишньому середовищі; чорний колір «кричить» про допомогу;



Рис. 2. Відсотковий розподіл тематики зображень

зелений сигналізує про оптимістичні настрої респондентів. Найменш використовували школярі у своїх малюнках жовтий, фіолетовий і коричневий кольори.

Найчастіше в екомалюнках спостерігаються такі сцени, як забруднене довкілля, що складає 36%; квітуча чиста природа – 28%; сцени, що зображують еволюцію свідомості людей щодо екологічних проблем становить 36% (рис. 2).

Оскільки, формування екологічної свідомості процес складний і довготривалий, він має бути комплексним.

Виховна ефективність екологічної діяльності зростає за тієї умови, коли

учні є не лише виконавцями, а й її організаторами. Саме тому треба давати більше творчих завдань, котрі вирішуються колегіально, у співпраці, спонукають до пошуку об'єктів впливу, до раціоналізаторських ідей і розв'язання проблем.

Висновки. Дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Перспективу її подальшої розробки ми пов'язуємо з вивченням теоретичних та методологічних засад формування екосвідомості школярів, розробкою методичних матеріалів з розвитку еколого-зорієнтованої свідомості та створення власних методик екологічної психодіагностики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Академія кольору. Еволюція науки про колір [Електронний ресурс] : С. 2006-2010. – 2010. – Режим доступу : http://Koloristika.info/t_enk.php.
2. Бруннер В., Горінг Е., Єнссон Б. ЕкоЛогіка! Природоохоронна освіта. Методика і приклади. – Швеція: АВ Danagards Grafiska, 2000. – 73 с.

3. Гасанова П.Г. Методический арсенал диагностики экологического самосознания / П.Г. Гасанова // Актуальные пробл. современной науки. – 2006. – №4. – С. 103-109.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. / – М. – 2004. – 310 с.
5. Львовичкіна А.М. Психологічні засади формування еколого-орієнтованої свідомості: монографія / А.М. Львовичкіна / – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 422 с.
6. Людина і світ: Вступ до екологічної психології: навч. посіб. / М.Г. Складановська [та ін.]; Нац. гірн. ун-т. – Д.: Вид-во Нац. гірн. ун-ту, 2006. – 144 с.
7. Мельник И.М., Топоров А.О. Использование игровых методов в психологической практике: Учеб. пособие / И.М. Мельник, А.О. Топоров / – Харьков: ХГУ, 1992. – 60с.
8. Оуен Н. Магические метафоры / Н.Оуен / – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
9. Скребець В.О. Екологічна свідомість: історичний розвиток, сучасний стан, психологічна діагностика / В.О.Скребець / – Чернігів. – 1997. – 66 с.

ОРАП М.О.,
доктор психологічних наук,
доцент, професор кафедри
психології,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

КОГНІТИВНІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ У МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено теоретичні засади та аналіз емпіричного дослідження особливостей когнітивних репрезентацій знань у структурі мовленнєвої діяльності. Обґрунтовується розгляд фреймів та скриптів схемами інтерпретації та оперування наявними знаннями у процесі функціонування мовленнєвої діяльності. Подано результати емпіричного дослідження особливостей змісту та структури фреймів та скриптів у вибірці осіб вікового періоду «зрілої юності».

Ключові слова: мовленнєвий досвід, мовленнєва діяльність, когнітивні репрезентації, фрейм, скрипт.

В статье раскрыты теоретические основы и анализ эмпирического исследования особенностей когнитивных репрезентаций знаний в структуре речевой деятельности. Обосновывается рассмотрение фреймов и скриптов схемами интерпретации и оперирования имеющимися знаниями в процессе функционирования речевой деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей содержания и строения фреймов и скриптов в выборке лиц возрастного периода «зрелой юности».

Ключевые слова: речевой опыт, речевая деятельность, когнитивные репрезентации, фрейм, скрипт.

In the article the theoretical foundations and empirical analysis to study the characteristics of cognitive representations of knowledge in the structure of speech activity are given. Substantiated the consideration of frames and scripts as schemes of interpretation and manipulation of existing knowledge in the functioning of speech activity. Presented the

results of empirical research of features of content and structure of the frames and scripts in the sample of persons age period "mature youth".

Key words: *speech experience, speech activity, cognitive representations, frame, script.*

На сучасному етапі розвитку наук проблема мовлення та мовленнєвої діяльності, розвиваючись у межах когнітивної психології, набуває нових напрямків досліджень. На сучасному етапі розвитку центральною проблемою когнітивної науки є проблема когнітивних структур, які у найбільш загальному вигляді розглядаються як «внутрішні, відносно стабільні психологічні системи репрезентації знань у самому широкому смислі слова, які разом з тим є системами «вилучення» й аналізу поточної інформації» [7, с.35]. Результатом діяльності когнітивних структур із обробки інформації є певна система знань у свідомості суб'єкта, що розглядається у когнітивній психології як система репрезентації знань. У роботах К. Шеннона та Н. Вінера репрезентація розглядалась як результат декодування сприйнятої інформації. Вважалося, що метою переробки (кодування і декодування) є отримання адекватної репрезентації (відображення) у психіці інформації про зовнішній світ. У роботах Ж.Ф. Рішара репрезентації розглядається саме як схеми обробки інформації: «Репрезентації враховують усю сукупність елементів ситуації чи задачі та мають перехідний характер: коли ситуація виконана, вони замінюються іншими репрезентаціями, пов'язаними уже з іншими задачами.» [5, с. 5]. Найбільш відомою моделлю подвійної репрезентації є модель К.

Пайвіо [9]. Автор визначає дві незалежні системи кодування – невербальну і вербальну і зазначає, що ці символічні системи функціонують різними способами, і кожна з них спеціалізується у кодуванні, організації, збереженні і відтворенні різних типів інформації. Відтак, одним із завдань когнітивної психолінгвістики автори (О.С. Кубрякова, С.А. Жаботинська) визначають відтворення структур зображення вербалізованої інформації, встановлення способу концептуальної організації вербалізованого знання. Вони виділяють цілий ряд базових когнітивних категорій, які є універсальними у здійсненні репрезентації змісту образу світу. До них належать поняття концепти, фрейми, скрипти, схеми, схемати, сценарії, репрезентації, лексико-семантичне поле, які отримують у сучасній психолого-лінгвістичній та когнітивній літературі неоднозначне тлумачення. В.М. Дружинін визначає різновидами репрезентацій: концепт, схему, скрипт. Окрім того, зазначає, що репрезентації бувають: концептуальні, образні, репрезентації, пов'язані з дією, соціальні репрезентації. Л.В. Засєкіна структурами представлення досвіду та знань індивіда у інтелекті визначає фрейми, схеми, скрипти і схемати, які представляють змістову сторону інтелекту. «Фрейми репрезентують об'єкти як представників родових груп та класифікаційних систем; скрипти є репрезентацією часових сполучень

у вигляді репрезентації низки послідовних подій; схемати репрезентують об'єкти як репрезентацію просторових сполучень» [2, с. 216–217].

Розгляд мовленнєвої діяльності як діяльності із формування та формулювання думки засобами мови та способом мовлення (О.М. Леонт'єв, О.О. Леонт'єв), створює основу для ствердження того, що зміст мисленнєвої діяльності виявляється назовні через мовленнєву діяльність індивіда. Категоризація людського досвіду пов'язана з когнітивною діяльністю людини, оскільки змістова інформація, отримана у ході пізнавальної діяльності людини і піддана обробці, знаходить своє вираження у мовних формах. Адже, за О.М. Леонт'євим, мовна свідомість загалом і значення слова як його одиниця є формою структурування і фіксації суспільного досвіду людей, знань про світ, формою презентації і актуального утримання знань в індивідуальній свідомості.

Саме у такому аспекті здійснення мовленнєвої діяльності у процесі мовленнєвого освоєння світу особистістю характеризується наявністю певного набору автоматизованих, закріплених у досвіді схем зберігання результатів вербалізації думки. Сучасна психологія досліджує значення у складі систем більш високого порядку — когнітивних схем. «Світ навколо нас поіменований. Слово допомагає нам ідентифікувати об'єкти і події, будувати на їх основі мисленнєві моделі світу. Мова, таким чином, виступає не лише як елемент мовленнєвомовного механізму, але і як найважливіший інструмент у пізнанні світу людиною» [6, с.7]. Значення упорядковуються у певні когнітивні схеми (структури), які ми й розглядатимемо описовими одиницями мовленнєвої діяльності.

Таким чином, орієнтувальна фаза

мовленнєвої діяльності, окрім значення слова, забезпечується функціонуванням також і когнітивних схем, що розглядаються як «внутрішні, відносно стабільні психологічні системи репрезентації знань у найбільш широкому смислі слова, які разом з тим є системами «вилучення» і аналізу поточної інформації.» [7, с.36]. Як зазначає О.О. Леонт'єв [3, с. 270], «так чи інакше, наше знання про світ нерозривно пов'язано з нашою діяльністю в світі, нашим діалогом з світом». Аналізуючи дослідження Б.М. Величковського, О.О. Леонт'єв акцентує увагу на тому, що семантична інформація зберігається у пам'яті у вигляді певних ієрархічно організованих моделей. «Маються на увазі такі концептуальні структури, як схеми сцен (фрейми) і схеми подій (скрипти або сценарії)» [3, с. 271]. Таким чином, О.О. Леонт'єв пов'язує змістові та функціональні характеристики образу світу із формами репрезентації знань — фреймами, скриптами.

У когнітивній психології фрейм розглядається як структура даних для зображення стереотипних ситуацій чи модель систематичних епістемологічних репрезентацій для вирішення проблем у різних галузях. У визначеннях фрейму, запропонованих у різних роботах (Ю.А. Лассан, Є. Гоффман, В. Кінч, П. Дж. Хайс, Ч. Філмор) зазначається узагальнюючий характер фрейму як статичної структури для відображення знань, наявність центрального елемента, здатність фрейму охоплювати різну за обсягом інформацію та здатність до розширення. Як зазначає Л.В. Засєкіна, «фрейми репрезентують об'єкти як представників родових груп та класифікаційних систем» [2, с.121], це система категорій відповідно до контексту. Дослідники акцентують увагу на тому, що фреймова концеп-

туальна модель має двоїсту природу. З однієї сторони, фрейм постає як лексично структуровані одиниці знань, які організовані навколо певного поняття і містять типове, істотне і потенційне цього поняття. З другої сторони, це засіб організації і інструмент пізнання. Як такий засіб фрейм лежить в основі категорії, яка називається словом, а також в основі суперкатегорії, або лексичного поля, лексичної групи. Концептуальною ознакою фреймів, яка дозволяє нам використати їх для опису мовленнєвої діяльності у складі мовленнєвого досвіду є те, що за допомогою зразка, який відображає послідовність і стандартність наборів ознак, дій, функцій явища, фрейми набувають динамічного характеру, актуалізуються, їх можна перевести до категорії процедурних знань, а з другої сторони, фрейми можна подати у формалізованому вигляді.

Поділ ментальних вербалізованих репрезентацій на репрезентації-типи та репрезентації часові, дозволяють розглядати фрейми — репрезентаціями-типами, у яких виявляється знання стосовно даної ситуації [Le Ny]. Дихотомія постійного — тимчасового знання описується двома типами зв'язків, що пов'язують одиниці знання: зв'язків включення і зв'язків частина — ціле [J.Richard, Ar. Richard]. Зв'язки включення утворюють основу постійних знань, що представляють собою концептуальні репрезентації — фрейми. Зв'язки частина — ціле відповідають за часові репрезентації. Такими часовими репрезентаціями дослідники визначають скрипти — як часову організацію подій. Скрипт розглядається у когнітивній психолінгвістиці як один із типів структур свідомості, які описують стереотипні зміни подій. «Скрипти є репрезентацією часових сполучень у вигляді репрезентації низки

послідовних подій, стереотипна зміна подій, що складається зі сцен. Скрипти описують автоматичні дії людини у звичних ситуаціях, представляючи таким чином, готові сценарії перебігу подій» [8, с.23]. У функціонуванні мовленнєвого досвіду, таким чином, скрипти набувають функції певних ключових моментів при описі події. Скриптоподібні уявлення будуються на основі більш загальних структур, за певними правилами стосовно конкретної ситуації, яка розглядається на трьох рівнях пам'яті: на рівні події, ситуації та наміру. О.О. Леонт'єв, слідом за Б.М. Величковським більш загальним поняттям визначає схему, і говорить про схему сцени — фрейм, і схему подій — скрипти або сценарії.

Отже, вважаємо, що вищезазначені когнітивні репрезентації умовно можна поділити на дві групи за критерієм динаміки — статичні: фрейм + схема — як статичні репрезентанти змісту мовної картини світу, та скрипт + сценарій як динамічні когнітивні схеми. Оскільки постійне формування та поповнення фреймів, скриптів та схемат відбувається через мовленнєву діяльність, тому ці структури можуть розглядатись, з одного боку, як продукти інтелектуальної діяльності, а з іншого — як структури узагальнення дійсності, що визначають когнітивні передумови засвоєння мовних та мовленнєвих знань. У контексті мовленнєвого досвіду фрейми та скрипти безпосередньо пов'язані із способами кодування та обробки інформації, що представлена вербальними засобами і упорядковується, систематизується за допомогою мовленнєвої діяльності з тим, щоб потім бути актуалізованою на етапі орієнтування та планування мовленнєвих висловлювань.

Емпіричне дослідження мало на меті виявити структурно-організацій-

ні особливості функціонування фреймів та скриптів у мовленнєвій діяльності особистості. Вибірку склали 386 респондентів вікового періоду «зріла юність» - студенти вищих навчальних закладів України гуманітарного спрямування, для котрих українська мова є рідною та мовою повсякденного спілкування (середній вік – 18 років). Розглядаючи фрейми як статичні (репрезентація об'єктів), а скрипти як динамічні (репрезентація станів і рухів об'єктів) когнітивні схеми, ми відповідно побудували і програму їх емпіричного вивчення. Для вивчення особливостей будови когнітивних схем використовувався фреймовий аналіз текстів (усних і писемних). «Вивчення фрейму, скрипту, сценарію шляхом фреймового аналізу тексту дає змогу охопити не лише всі аспекти вивчення тексту, які виявляються з допомогою контент- та інтент-аналізу, операційного кодування, когнітивного картування, дискурсивного аналізу, а й ширше охопити і представити ментальні репрезентації мовця стосовно основних життєвих контекстів» [1, с. 82]. Найбільш інформативною ознакою фрейму дослідники [1; 435] визначають розмаїтість та кількість характеристик, які до нього належать. Отже, завданням на діагностику фрейму було визначення усіх слів, що належать до даного слова: для дітей молодшого шкільного віку: цирк, відпочинок, вулиця; для юнаків: держава, відпочинок, дівчина, хліб, місто. Обробка результатів здійснювалась шляхом підрахунку загальної кількості слів, названих досліджуваним; та визначенням середньої кількості слів, що утворюють фреймову структуру. Результати співвідносяться із середньогруповими. Максимальна кількість слів фрейму у вибірці «зріла юність» – 18, мінімальна – 3. Скрипт розгляда-

ється як образ ситуації, який репрезентує послідовну низку подій у певному життєвому контексті та емоційне переживання. Сумарний показник конотативного та ситуативного значень виражає рівень сформованості скриптів. Виходячи з того, що одиницею опису скриптів у когнітивній психології вважається пропозиція або їх сукупність, яка фіксує ключові моменти при описі ситуації, Л.В. Засекіна пропонує характеристики скриптів вивчати за допомогою методики опису ситуації [1]. У нашому емпіричному дослідженні опис ситуації відбувався як складання оповідання за серією малюнків. Показниками змістової наповненості скрипту визначено наявність у оповіданнях наступних моментів: дія, актор, умова, інструмент, місце, об'єкт, мета, якість, реципієнт, час. Наявність зазначених елементів скрипту оцінюється в 1 бал. Загальний показник сформованості ситуативного значення визначався як кількість вищезазначених слів у відтвореній ситуації: максимальна сума балів – 10, мінімальна – 1 бал.

Істотне значення для визначення когнітивної організації мовленнєвого досвіду особистості має з'ясування того, як впливають фрейми та скрипти на загальний рівень організації мовленнєвої діяльності. Це здійснюється через визначення коефіцієнту кореляції між показниками фрейму і скрипту та загального рівня організації мовленнєвої діяльності (котрий визначався окремо за спеціальною діагностичною програмою [4]). Аналіз результатів емпіричного дослідження продемонстрував, що показники загального рівня організації мовленнєвої діяльності виявляють статистично значимі (на прийнятому рівні статистичної значимості $p < 0,001$) позитивні кореляційні зв'язки із діагностичними показниками наповненості фрейму (r

Таблиця 1.

Кореляційні зв'язки між показниками когнітивних репрезентацій та діагностичними показниками мовленнєвої діяльності

	Наповненість фрейму	Структурованість скрипту
Мотиви мовленнєвої діяльності	0,453	0,476
Мовленнєві навички та уміння	0,538	0,682
Характеристики значень	0,653	0,492

= 0,616) та структурованості скрипту ($r = 0,615$). Досить високі значення показників коефіцієнту кореляції дає змогу стверджувати, що когнітивні схеми репрезентації знань відіграють істотну роль у організації та функціонуванні мовленнєвої діяльності, і їх генеза відбувається як взаємопов'язаний процес.

Окрім того, нас цікавило, з якими саме елементами внутрішньої структури мовленнєвої діяльності найбільш тісно взаємодіють характеристики когнітивних репрезентацій. Істотними діагностичними показниками, які дозволяють виявити особливості функціонування мовленнєвої діяльності ми визначили: 1) мотиви мовленнєвої діяльності; 2) мовленнєві навички та уміння; 3) характеристики значень. Здійснений кореляційний аналіз показників фрейму та скрипту і вищезазначених показників (на прийнятому рівні статистичної значимості $p < 0,001$) продемонстрував наявні статистично значимі позитивні зв'язки, котрі зображено у таблиці 1.

Таким чином, особливості репрезентаційних когнітивних схем функціонують у мовленнєвій діяльності у тісному взаємозв'язку як з мотивацій-

ною, так і з операційною та змістовою його сторонами. Змістові характеристики фрейму – його багатство, розмаїтість, диференційованість та системність – виявляють найбільш високий показник кореляції ($r = 0,653$) із характеристиками значень (рівнем узагальнення значення, виділення його істотних ознак, розумінням метафоричності значення та граматичними характеристиками асоціативних реакцій). Структурна чіткість скрипту найбільш істотно ($r = 0,682$) впливає (та, водночас, залежить) на рівень швидкості, точності і правильності навичок усного і писемного мовлення та цілеспрямованість, динамічність, непередготовленість, продуктивність мовленнєвих умінь.

Результати дослідження демонструють, що мовленнєва діяльність особистості пов'язана кореляційними зв'язками із характеристиками когнітивних схем, у яких репрезентовані знання. Наявність такого зв'язку спонукає до подальших досліджень у напрямку визначення змістових, стильових особливостей функціонування когнітивних репрезентацій у процесі здійснення мовленнєвої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки, 2008. – 188 с.

2. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту : монографія / Л. В. Засекіна. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2005. – 370 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл; СПб : Лань, 2003. – 287 с.
4. Орап М. О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості: Монографія / М. О. Орап. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2014. – 480 с.
5. Ришар Ж. Ф. Ментальная активность: Понимание, рассуждение, нахождение решений : монография / Ж. Ф. Ришар; сокр. : пер. с фр. Т. А. Ребеко. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1998. – 232 с.
6. Ушакова Т. Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мыслезыковой системы / Т. Н. Ушакова // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты / Сб. под ред. Н. В. Уфимцевой. – М.–Барнаул, 2004. – С. 6–17.
7. Чуприкова Н. И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучении и интеллекте / Н. И. Чуприкова // Вопросы психологии. – № 5. – 1990. – С. 31–39.
8. Audi R. On some limits and resources of common-sense psychology / R. Audi // Theory and decision: Essays in honor of Werner Leinfellner. – D. etc. : Reidel, 1988. – P. 3–27.
9. Paivio A. Mental Representations: A Dual Coding Approach / A. Paivio. – Oxford University Press, 1990. – 318 p.

ОРДИНА Л.Л.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Білоцерківський національний
аграрний університет,
м. Біла Церква

ЦІЛІСНІСТЬ ТА ІЄРАРХІЧНІСТЬ ПРОЦЕСУ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ У КУЛЬТУРОТВОРЧОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ

У статті розглянуто зміст поняття «когнітивний розвиток» особистості, окреслено специфіку інтелектуально-креативної діяльності студентів, що забезпечує прояв їх творчого потенціалу, визначено сутність цілісно-ієрархічного підходу до розбудови процесу когнітивного розвитку студентів як умови формування культуротворчого середовища ВНЗ.

Ключові слова: когнітивний розвиток, інтелектуально - креативна діяльність, культуротворче середовище, цілісно-ієрархічний підхід.

В статье рассмотрено содержание понятия «когнитивное развитие» личности, определена специфика интеллектуально-креативной деятельности студентов, которая обеспечивает проявление их творческого потенциала, определена сущность целостно-иерархического подхода к процессу когнитивного развития студентов как условия формирования культуротворческой среды вуза.

Ключевые слова: когнитивное развитие, интеллектуально - креативная деятельность, культуротворческая среда, целостно-иерархический подход.

Educational institutions combine both schools of cognitive roles and national cultural experiences, pedagogical tools of which are synchronized with a person culture creative realization using the world learning means. The process of students cognitive development enhancing is aimed at improving the training content, forms, methods,

techniques and tools in order to improve the learning activity and independence, skills development as well as their creative applying in practice. To build up the process of students cognitive development as a condition of its impact on the formation of educational institution cultural creative environment we use a holistic hierarchical approach in our study involving the parts of the whole in a specific order from the highest to lowest, namely cognitive activity, cognitive independence, intellectual creative activities.

Key words: *cognitive development, intellectual creative activity, cultural creative environment, holistic hierarchical approach.*

Постановка проблеми. Зміни та перетворення, що відбуваються у нашому суспільстві, особливо соціально-економічні перетворення, змушують практично всі науково-педагогічні колективи закладів вищої освіти будь-якого профілю ставити і вирішувати дуже важливі завдання глобального поліпшення професійної підготовки студентів.

Ідея формування культуротворчого середовища як умови культурного становлення особистості, необхідного елемента педагогічної системи вищого освітнього закладу, має об'єктивну обумовленість. Освітні установи поєднують у собі школу когнітивних ролей і школу національно-культурного досвіду, педагогічний інструментарій яких синхронізований за допомогою творчої реалізації особистості культуротворчими засобами пізнання світу. Ключем до вирішення цієї проблеми є розкриття пізнавальних, креативних здібностей майбутніх фахівців, психічної реконструкції соціокультурної сутності студентів, оволодінням когнітивними стилями діяльності, інтелектуальною культурою. Саме освітні заклади мають сприяти розвитку культурного потенціалу суспільства. В даний час в педагогічній науці існує безліч досліджень, метою яких є аналіз когнітивного розвитку особистості студента.

Мета статті - визначити сутність цілісно-ієрархічний підходу до розбудови процесу когнітивного розвитку студентів як умови формування культуротворчого середовища вищого закладу освіти та окреслити специфіку інтелектуально-креативної діяльності студентів, що забезпечує прояв їх творчого потенціалу.

Теоретичне підґрунтя роботи. Когнітивність, або пізнання (лат. *cognitio*, «пізнання, вивчення, усвідомлення») термін, що означає здатність людини до розумового сприйняття і перероблення зовнішньої інформації. Цей термін з'явився у 50-тих роках ХХ ст. в США, як один із напрямів сучасної психології («когнітивна психологія») і визначає такі поняття як знання, вміння, навчання[2, стор.11].

Епістемологічна теорія когнітивного розвитку була розроблена Ж. Піаже, в якій він досліджує зростання розумових здібностей людини у стадії розвитку, що означає здатність точно відображати оточуючий світ і виконувати логічні операції, які виникають у взаємодії з навколишнім світом. Вчений стверджує, що людина самостійно конструює свої когнітивні здібності за допомогою власних дій у навколишньому середовищі[5].

У психолого-педагогічній літературі термін “когнітивний розвиток” ви-

значається як вплив шкільного навчання на когнітивний розвиток дитини (М. Коул); розумовий ріст людини від дитинства до дорослості (Г. Глейтман); розвиток, мислення людини як складний результат зростання, що починається з моменту народження (Р. Солсо); зміна інтелектуальних здібностей і знань про світ в процесі розвитку дитини (В. Дружинін); процес зміни когнітивних структур, і їх атрибутивних властивостей (П. Щедровицький); онтогенетизм пізнавального процесу (Л. Виготський) та ін.

Когнітивний розвиток (англ. Cognitive development, нім. Kognitive Entwicklung) – це розвиток усіх видів пізнавальних процесів, таких як відчуття та сприймання, пам'ять, увага, уява, мислення та інтелект, рішення логічних і творчих задач, що змінюються з віком людини. Для збереження індивідуальності, розвитку особистості та успішної життєдіяльності людині необхідно володіти здатністю пізнавати.

Пізнання не є пасивним процесом, воно завжди поєднане з перетворення пізнаного, що визначається когнітивною самостійністю. Когнітивною самостійністю ми називаємо саме відповідну якість, що інтегрує: показники емоційно-мотиваційної, вольової та спонукально-оцінювальної сфери психіки; сформований у особистості тезаурус декларативних знань, комплекс процедурних умінь і навичок, компетентність у здійсненні навчально-пізнавальної та професійної діяльності[6].

Для позначення характеристики особистості, яка являє собою стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів, австрійський психолог і мислитель А. Адлер вперше використав поняття «когнітивний стиль», який, в рамках його індивідуальної психології, розумівся як своєрідність життєвого шляху особистості, структурованого

постановкою і досягненням цілей[1].

Когнітивною діяльністю вважають діяльність, що спирається на пізнавальні (когнітивні) здібності студента. До когнітивних здібностей (від лат. Cogito - мислю) належать: логічні та емоційно-образні здібності, смислове та наукове бачення, здатність прогнозувати перспективу, формулювати гіпотези, робити висновки та ін. Головним принципом розвитку пізнавальних здібностей є первинність пізнання студентами реальності і самостійність отримання знань.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні культуротворче середовище ВНЗ (далі – КТС) виступає умовою самореалізації особистості студента у навчальному процесі і розглядається як система життєдіяльності, що включає взаємопов'язану сукупність навчальної та дозвіллевої діяльності суб'єктів освітнього простору, покликана формувати їх культурно-освітнє мислення, актуалізувати ціннісні орієнтації, реалізувати творчий потенціал і забезпечувати валеологічні чинники професійно-навчального функціонування. Якщо у процесі навчання і виховання оптимально поєднуються нетрадиційні і традиційні форми навчання, різноманітні види творчих робіт, то утворюється культуротворче середовище, яке забезпечує прояв і розвиток творчого потенціалу особистості студента.

Функціональний аналіз дозволив визначити, що життєдіяльність студентства виявляється:

- у детермінованості, цілісності і самостійності поведінки, специфіці соціально-психологічних рис; об'єктивності існування (соціалізуюча функція);
- реалізації творчих здібностей особистості, продуктах творчості, творчому мисленні, прояві у

мистецтві (креативна функція);

- у сутності та особливості вільного часу, що сприяє відпочинку і неформальному спілкуванню (рекреаційна функція);
- у частково усвідомленому психічному процесі уподібнення себе іншим людям, у формі спроб стати схожим на іншу людину або групу людей, перейняти значущі риси (ідентифікуюча функція);
- у потребі людей об'єднуватись, у психологічному захисті, самопрояві та самоутвердженні себе у собі подібних (інтеграційна функція).

Кардинальне значення для дослідження особливостей молоді, на наш погляд, мають такі фактори:

1. Історичний підхід до трактування особливостей молоді: вікові особливості свідомості молоді завжди залежать від соціально-історичного контексту, особливостей суспільної системи.

2. Диференційований аналіз молоді по активності, освіті, політичній позиції.

3. Змістовна орієнтація поведінки молодої людини (визначення цілей, ціннісні орієнтації).

Під особливостями поведінки студентів мається на увазі специфіка мислення, оцінок і вчинків молодих людей. Форми поведінки студентів ми трактуємо наступним чином:

Як ендогенно-біологічно зумовлені (залежність від статевої зрілості або віку).

Як більш-менш формальні диспозиції психічної поведінки.

Як форми поведінки, що мають переважно негативну оцінку.

Так, в якості особливостей поведінки студентів, можна вважати лабільність, підвищену збудливість, інстинктивність, прагнення до інтроверсії, само-

ствердження, автономії, романтичну налаштованість, мрійливість, максималізм, готовність до самопожертви, безкомпромісність, нетерпимість, прагнення до негайного здійснення мрій, критичну налаштованість.

В умовах КТС студент демонструє найбільш високі результати у навчанні, що пояснюється креативністю викладача, а саме рівнем знань, стилем спілкування та творчими підходами до організації освітнього процесу. Тому проблема підготовки креативного та високоінтелектуального фахівця, здатного до творчої діяльності об'єктивно пов'язана з умовами моделювання КТС ВНЗ, а саме - розбудовою процесу когнітивного розвитку студентів.

Активізація процесу когнітивного розвитку студентів спрямована на удосконалення змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання з метою підвищення активності і самостійності у засвоєнні знань, формуванні умінь і навичок, творчого використання їх на практиці.

У моделюванні КТС ВНЗ когнітивний стиль формують, в основному, такі види когнітивних умінь, як: уміння розглядати проблему в різних системах координат; уміння виділяти об'єкт з контексту; уміння гнучко і функціонально мислити. Когнітивний стиль конструє здібності студента за допомогою власних дій в КТС середовищі.

Для розбудови процесу когнітивного розвитку студентів як умови його впливу на формування КТС ВНЗ, у нашому дослідженні ми застосовуємо цілісно-ієрархічний підхід, який передбачає розташування частин цілого у певному порядку від вищого до нижчого.

Ієрархічний характер когнітивного розвитку студентів слід розглядати з нижчих рівнів до вищих. Перший рівень - це когнітивна активність, яка

включає в себе придбання, застосування і перетворення когнітивного досвіду. Другий рівень - когнітивна самостійність - це компетентність у здійсненні навчально-пізнавальної та професійної діяльності. Третій рівень - інтелектуально-креативна діяльність - це продуктивність застосування і перетворення досвіду яка визначається загальним інтелектом і креативністю.

Когнітивна активність - це здатність навчатись і розпізнавати інформацію, наявність особистісних результатів освіти, що відрізняються від освітніх стандартів глибиною, тематикою, думкою, відмінними від загальноприйнятих.

Американський психолог У. Найссер визначив когнітивну активність як активність, пов'язану з придбанням, організацією та використанням знань [3, с.46]. Суттєвий вплив на придбання знань справляє навчальний процес, який комбінує навчальні компоненти (методи, прийоми, форми) у їх структурній взаємодії, що дозволяє створювати різні педагогічні технології. Для підвищення ефективності навчання технологізація передбачає цілісне використання в навчальному процесі оптимальної кількості навчальних компонентів, системне планування, організацію виконання й оцінку процесу навчання відповідно до поставлених цілей застосування людських і технологічних ресурсів.

Для досягнення високих результатів у самостійній когнітивній діяльності важливі такі якості, як: наснага, емоційно - образний підйом у творчих ситуаціях, уміння налаштуватися на процес самостійної роботи і створювати внутрішню позитивну мотивацію, образність, асоціативність, споглядальність, відчуття новизни, здатність до емпатії, ініціативність, здатність до генерації ідей, подолання стереотипів,

обирання методів пізнання, уміння визначати структуру і будову, формулювати гіпотези, конструювати версії, закономірності, формули, теорії.

Інтелектуально-креативна когнітивна сфера особистості забезпечує динамічне відображення дійсності та її перетворення, посилення в ній особистісної домінанти, формування досвіду, пріоритетність творчої самореалізації, регуляцію діяльності. У цій сфері специфічно взаємодіють психічні процеси, забезпечуючи єдиний потік цілісної свідомої відображеної та перетвореної продуктивної діяльності. Інтелектуальна діяльність людини поєднує в собі не тільки знання, навички, уміння, засвоєння інформації, а і здатність до прояву інтелектуальної ініціативи щодо створення нового.

Інтелектуальна діяльність надає людині певної індивідуальності, визначає певний когнітивний стиль, раціональний, наочно-образний спосіб пізнання, що у взаємодії відображає цілісність діяльності. Г. Перкінс, автор теорії «інтелектуального порогу», на основі кореляційних досліджень стверджує, що для оволодіння кожною діяльністю потрібен необхідний і достатній рівень інтелекту[4]. Вчений вважав, якщо інтелект у індивіда нижче цього рівня, індивід не може працювати, але перевищення інтелекту над необхідним рівнем не дає зросту продуктивності. Відмінності продуктивності в осіб, чий інтелект перевищує рівень «порогів» будуть визначатися мотивацією, особистісними рисами і т.п., але не відмінностями інтелекту.

Автори концепції креативності (Д. Гілфорд, Е.П. Торренс та ін.) підкреслюють, що креативність є спільною особливістю особистості і впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності. Креативність - це сутність, що нале-

жити одночасно як самому суб'єкту, так і зовнішньому світові.

Під креативністю найчастіше розуміють такі різні здібності, як увага, асоціативність, фантазія, мрійливість, кмітливість, готовність до вигадкування, винахідливість, своєрідність, неординарність, нестандартність, самобутність, оригінальність, інтуїція, здатність до вирішення проблем, інсайт, наявність досвіду реалізації найбільш творчих своїх здібностей у формі виконання та захисту творчих робіт, участь у конкурсах, олімпіадах та ін. Креативність, на наш погляд, - це інтеграційна здатність, що вбирає в себе цілі системи взаємопов'язаних здібностей-елементів.

Отже, інтелектуально - креативна діяльність необхідна людині в процесі пізнання навколишньої дійсності і розподілена за такими показниками:

- Чуттєве відображення дійсності, розвинена працездатність, енергійність;
- Здатність до абстрактного і раціонального мислення, цілеспрямована діяльність та ефективна

життєздатність в навколишньому середовищі, єдність операцій, змісту та продукту.

- Схильність до експерименту, бачення суперечностей, формулювання проблеми і гіпотези, володіння способами вирішення різних завдань.

Висновок. Культуротворче середовище вищого закладу освіти розглядається як система життєзабезпечення, яка включає в себе проблемні фази соціалізації, адаптації та пристосування до нових умов у вищому навчальному закладі через отримання знань, персоніфікацію через творчу діяльність, інтеграцію з «новим» середовищем через навчально-виховну діяльність.

Цілісність та ієрархічність процесу когнітивного розвитку студентів в культуротворчому середовищі ВНЗ сприяє вирішенню проблеми розкриття пізнавальних, креативних здібностей майбутніх фахівців, психічної реконструкції соціокультурної сутності студентів, оволодінням когнітивними стилями діяльності, інтелектуальною культурою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адлер А. *Наука жить: сб./ А. Адлер; сост. и ред. А. А. Юдина.* - Киев: Port-Royall, 1997.- 287 с.
2. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей./Владимир Николаевич Дружинин - Петербург: СПб., 1999. - 368 с.*
3. Моисеев Н.Н. *Судьба цивилизации. Путь разума. / Никита Николаевич Моисеев - Москва., 2000. - 224 с.*
4. Перкинс Д.Н. *Творческая одаренность как психологическое понятие // Обществ. науки за рубежом. Наукоеведение.-1988.-№4.-С.88-92.*
5. Пиаже Ж. *Теория Пиаже. Разд. III: Теория стадий //Ж. Пиаже - История зарубежной психологии. 30-е – 60-е годы XX века. Тексты/Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. С. 232-292.*
6. Семина Л. В. *Диагностический и мотивационный этапы формирования когнитивной самостоятельности в процессе обучения бакалавров//III Всероссийская научн.-практ. Интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании» с международным участием. URL: <http://econfr.rael.ru/article/5141>*

ОРЕЛ О.О.,
магистр психологии, аспирант,
кафедра психодиагностики
и клинической психологии,
Киевский
национальный университет
имени Тараса Шевченко,
г. Киев

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ ERICA В РЕАБИЛИТАЦИИ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ БОЛЬНЫХ С РАССЕЯННЫМ СКЛЕРОЗОМ

В данной статье рассматривается возможность применения компьютеризированной методики ERICA для реабилитации когнитивных функций у больных рассеянным склерозом. В частности, представлено исследование эффективности методики ERICA для реабилитации внимания у пациентов с данной нозологией.

Ключевые слова: когнитивные функции, рассеянный склероз, реабилитация когнитивных функций

У цій статті розглядається можливість використання комп'ютеризованої методики ERICA в реабілітації когнітивних функцій хворих на розсіяний склероз. Зокрема, представлено дослідження ефективності методики ERICA в реабілітації уваги пацієнтів із цією нозологією.

Ключові слова: когнітивні функції, розсіяний склероз, реабілітація когнітивних функцій

The article is devoted to the possibility of cognitive rehabilitation in patients with multiple sclerosis using ERICA. The research of its efficiency in the rehabilitation of attention in patients with multiple sclerosis is presented.

Key word: cognitive functions, multiple sclerosis, cognitive functions rehabilitation

Методика ERICA является компьютеризированной методикой реабилитации когнитивных функций, предназначенной для работы с больными, имеющими когнитивный дефицит вследствие различных неврологических и психиатрических заболеваний. Данная программа имеет множество упражнений, представленных в форме игр, с возможностью градиентно изменять настройки, исходя из текущего состояния пациента. Методика ERICA базируется на руководстве Sohlberg и Mateer, излагающее правила реабилитации когнитивных функций, которое, в свою очередь, во многом базируется на идеях бихевиоризма, используя основные принципы выработки поведенческих функций для тренировки и реабилитации когнитивных функций. Основной предпосылкой к возможности реабилитации когнитивных функций является, безусловно, механизм нейропластичности.

Так как ERICA имеет вербальные задания, и стимульный материал во многих из них должен соответствовать определенным морфологическим характеристикам, методика была адаптирована на русский язык, с созданием репертуара стимулов специально для русскоязычной версии.

До этого времени не проведено ни одного исследования эффективности методики ERICA в реабилитации когнитивных нарушений при рассеянном

склерозе. В мире проведено несколько исследований эффективности других методик в реабилитации больных с данной нозологией. Так, Hildebrandt H, Lanz M, Hahn HK, Hoffmann E, Schwarze B, Schwendemann G, Kraus Jaoro провели исследование эффективности реабилитации оперативной памяти у больных рассеянным склерозом. Исследование проводилось на 42 больных, которые были разделены слепым методом на контрольную и экспериментальную группы. Экспериментальная группа получала влияние специально разработанной программой. Через шесть недель экспериментального влияния, была продемонстрирована эффективность данной программы, так как была обнаружена значимая разница между показателями экспериментальной группы до и после экспериментального влияния, и между показателями контрольной и экспериментальной группы после экспериментального влияния.

Еще одним примером является исследование группой нейропсихологов из Кантандзаро, на 12 больных. В данном исследовании изучали эффективность реабилитации внимания при помощи программы RehaCom Software. После окончания эксперимента было установлено улучшение внимания пациентов, а также изменения на магнитно-резонансной томограмме, что говорит об изменениях на нейрофизиологическом уровне.

Таблиця 1.: Розличия в показателях экспериментальной группы до и после экспериментального влияния

	Устойчивость внимания	Распределение внимания	Тест Струпа конгруентный аспект	Тест Струпа неконгруентный аспект
Z	-3,220	-3,220	-3,218	-3,201
Значимость (2-сторонняя)	,001	,001	,001	,001

Так как ERICA охватывает широкий диапазон когнитивных нарушений, построена на наиболее передовых нейропсихологических моделях, дает возможность реабилитологу вариировать все настройки и учитывает особенности неврологических больных, было решено проверить ее эффективность в реабилитации когнитивных функций, а именно внимания у больных рассеянным склерозом.

Исследование проводилось на больных с установленным диагнозом ремитирующий рассеянный склероз, находящихся на стационарном лечении, возраст которых составлял 35-45 лет, от момента установления диагноза которых прошло 10-15 лет.

Критериями исключения было наличие других неврологических заболеваний, леворукость, парез ведущей руки, значительные нарушения зрения, нистагм. Больные, информация в карточках которых соответствовала данным критериям, были рандомизированы по группам слепым методом.

Уровень дефицита внимания измерялся методикой Leiter-3. С помощью методики Спектр было проконтролировано такую побочную переменную как депрессия. После проведения тестирования, из больных были отобраны те, которые имели нарушения концентрации и распределения внимания средней тяжести, и не имели депрессии.

Экспериментальное воздействие

осуществлялось методикой ERICA ежедневно по 40 минут в течение трех недель. В течении такого же времени контрольная группа получала воздействие методиками «бумаги и карандаша», которые направлены на тренировку внимания, но не являются специфичными для реабилитации неврологических больных.

Реабилитация экспериментальной группы осуществлялась индивидуально с каждым пациентом, исходя из его текущего состояния и прогресса. При прогрессе пациента, настройки упражнения усложнялись, по одному параметру за раз, так, чтобы упражнение было достаточно сложным для пациента. Сначала тренировались более простые уровни внимания, а потом, плавно, осуществлялся переход к более сложным.

По истечении трех недель, пациенты обеих групп были снова протестированы. В таблице 1 представлено сравнение результатов экспериментальной группы до и после экспериментального влияния.

В исследование отбирались пациенты, которые получили по каждому из субтестов от 2 до 4 стандартных баллов, после экспериментального влияния, как видно из таблицы, в среднем они получили около 7 стандартных балла, что является нормой, хоть этот показатель и ниже среднего. А некоторые из пациентов набрали значения, которые являют-

Таблица 2. Описательная статистика результатов экспериментальной группы после экспериментального влияния

	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Устойчивость внимания	20	6,00	12,00	8,3500	1,84320
Распределение внимания	20	6,00	8,00	6,9500	,68633
Тест Струпа конгруэнтный аспект	20	5,00	10,00	6,7000	1,62546
Тест Струпа неконгруэнтный аспект	20	5,00	9,00	6,2500	1,33278

Таблица 3. Различия между показателями экспериментальной и контрольной групп при повторном тестировании

	Устойчивость внимания	Распределение внимания	Тест Струпа конгруэнтный аспект	Тест Струпа неконгруэнтный аспект
Критерий Манна-Уитни U	1,000	,000	,000	,000
Критерий Вилкоксона W	22,000	21,000	21,000	21,000
Z	-3,368	-3,529	-3,489	-3,519
Уровень значимости. (2-сторонний)	,001	,000	,000	,000

Таблица 4. Ранговые сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп при повторном тестировании

	Группа	N	Значение ранга	Сумма рангов
Устойчивость внимания	1	20	12,92	168,00
	2	10	3,67	22,00
Распределение внимания	1	20	13,00	169,00
	2	10	3,50	21,00
Тест Струпа конгруэнтный аспект	1	20	13,00	169,00
	2	10	3,50	21,00
Тест Струпа неконгруэнтный аспект	1	20	13,00	169,00
	2	10	3,50	21,00

ся средними в выборке здоровых людей. То есть, внимание пациентов из экспериментальной группы, после реабилитации методикой ERICA, достигло уровня нормы.

Для уверенности в том, что причиной улучшения внимания пациентов из экспериментальной группой является реабилитация при помощи методики ERICA, а не ремиссия и не фармакотерапия, результаты экспериментальной группы были сравнены с результатами контрольной группы, результаты представлены в таблицах 3 и 4.

Как видно из таблиц, показатели внимания экспериментальной группы намного выше, чем у контрольной группы. Учитывая что представители обеих групп имели одинаковый уровень внимания до экспериментального влияния и условия, в которых находились представители обеих групп, кроме реабилитационных мероприятий, были одинаковые, можно заключить, что причиной значительного улучшения внимания в экспериментальной группе является именно использование программы ERICA.

Исходя из данных исследования, применение методики ERICA для реабилитации внимания пациентов с рассеянным склерозом является

эффективным. При регулярном и длительном применении данной методики в мозге пациентов строятся альтернативные пути передачи импульса, которые компенсируют те, которые были утрачены из-за наличия амилоидных бляшек и разрушения аксонов. Построение этих путей происходит благодаря механизму нейропластичности.

Можно предположить, что использование методики ERICA будет эффективным и для реабилитации других когнитивных функций у больных рассеянным склерозом, так как механизм их реабилитации аналогичен реабилитации внимания. Также, с большой вероятностью можно говорить о том, что реабилитация когнитивных функций при помощи методики ERICA будет эффективной и при других нозологиях. Более того, если в случае с рассеянным склерозом, реабилитация должна носить циклический характер, так как данное заболевание является прогрессирующим, в случае со многими другими нозологиями данная программа может быть даже эффективней, так как в них не происходит постоянного развития болезни, а, скорей, наоборот, восстановление.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Hildebrandt H / *Cognitive training in MS: effects and relation to brain atrophy* / Hildebrandt H, Lanz M, Hahn HK, Hoffmann E, Schwarze B, Schwendemann G, Kraus JA // *Restor Neurol Neurosci.*- 2007.-25(1).-33-43.
2. McKay Moore Sohlberg, *Introduction to cognitive rehabilitation: theory and practice* / McKay Moore Sohlberg, Catherine A. Mateer.-New York: Guilford Press, 1989.
3. Angeli Mayadev, MD *Physical Medicine & Rehabilitation/ Cognitive dysfunction is common in patients with multiple sclerosis* // *Swedish Multiple Sclerosis Center.*: <http://www.swedish.org/About/Blog/May-2013/Restoring-cognition-in-multiple-sclerosis#axzz2da818CiX>

ПИЛИПЕНКО К.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра загальної та
вікової психології, Криворізький
педагогічний інститут ДВНЗ
«Криворізький національний
університет»,
м. Кривий Ріг

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДСТРУКТУР ТА ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ

На базі теоретичного й емпіричного дослідження обґрунтовано розробку структури емоційної стійкості особистості, наводяться результати емпіричного дослідження психологічних особливостей емоційної стійкості студентів.

Ключові слова: адаптивність, емоційна стійкість, емоційно-вольова регуляція, психічні стани, психофізіологічні властивості, соціально-перцептивні властивості.

На основании проведенных теоретических и эмпирических исследований обосновывается разработка структуры эмоциональной устойчивости личности, приводятся результаты эмпирического исследования психологических особенностей эмоциональной устойчивости.

Ключевые слова: адаптивность, психические состояния, психофизиологические свойства, социально-перцептивные свойства, эмоциональная устойчивость, эмоционально-волевая регуляция.

On the basis of the theoretical and empirical researches a creation of the structure of the emotional stability of personality is grounded, describes the results of the empiric research of psychological features of students emotional stability.

Key words: adaptiveness, emotional stability, mental conditions, psychophysiological properties, social perceptual properties.

© ПИЛИПЕНКО К.В., 2015

Постановка проблеми. Сучасні умови нашого буття ставлять досить високі вимоги до особистості та поведінки кваліфікованого спеціаліста, до професійної компетенції фахівця, і особливо до його емоційно-вольової сфери. Саме тому доцільним є дослідження психологічних особливостей емоційної стійкості шляхом вивчення її підструктур на етапі первинної професіоналізації особистості, коли надзвичайно актуальним є формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця.

Мета статті полягає в представленні результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей емоційної стійкості у студентів шляхом виявлення структури емоційної стійкості та вивчення її підструктур.

Методи дослідження. Дослідження передбачало застосування комплексу методів: *I блок* – «Психодіагностика особливостей емоційної стійкості»: «Методика оцінки емоційної стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування» О.В. Государєвої (Попової), «16-факторний особистісний опитувальник» (Р.Кеттелла), метод експертних оцінок; *II блок* – «Психодіагностика особистісного потенціалу емоційної стійкості», спрямований на визначення особистісних властивостей, за допомогою методик, спрямованих на дослідження: *емоційно-вольових особливостей (емоційно-вольова*

підструктура ЕС) – «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» (В.В.Бойка), «Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів» (В.В.Бойка); *особливостей нервової системи (психофізіологічна підструктура ЕС)* – тест-опитувальник для вивчення типу нервової діяльності (Я.Стреляу), *психічних станів (когнітивно-рефлексивна підструктура)* – «Методика самооцінки психічних станів» (Г.Айзенка), *толерантності до стресогенних факторів (адаптивний потенціал)* – «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А.Г.Маклакова, С.П.Чермяніна), «Методика діагностики нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі «Прогноз» (В.А.Бодрова), *соціально-перцептивних властивостей особистості (соціально-перцептивна підструктура)* – Тест-опитувальник психологічної проникливості (О.П.Саннікової, О.А.Кісельової).

Результати експериментального дослідження та їх обговорення. В дослідженні прийняло участь 240 студентів 1-5 курсів, віком від 18 до 23 років. Було сформовано три експериментальні групи: *експ.гр.1*(1-2 курси), *експ.гр.2*(3 курс), *експ.гр.3*(4-5 курси). В результаті кореляційного аналізу отриманих результатів встановлено взаємозв'язки показників емоційної стійкості та показників когнітивних, емоційних та інших особистісних якостей. На рис. 1 представлені значимі

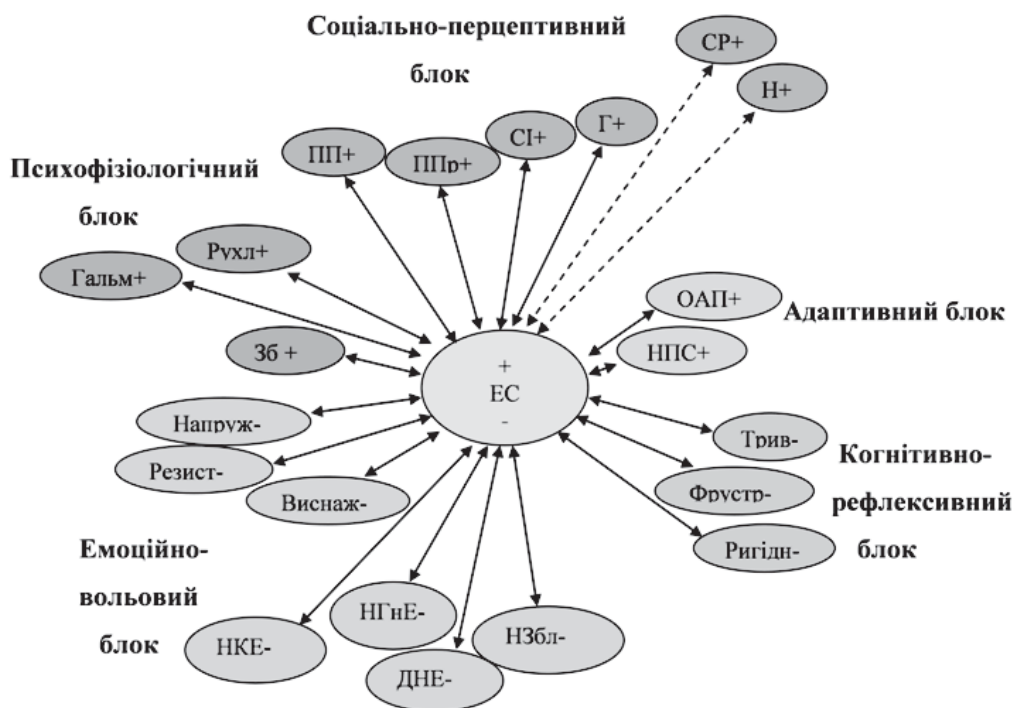


Рис.1. Кореляційна плеяда взаємозв'язків емоційної стійкості з психофізіологічними, емоційно-регулятивними, когнітивно-рефлексивними, адаптивними та соціально-перцептивними характеристиками особистості.

Примітка: \longleftrightarrow зв'язки на 1% рівні значущості;

\dashrightarrow зв'язки на 5% рівні значущості.

кореляційні зв'язки між показниками емоційної стійкості та іншими психологічними та психофізіологічними властивостями студентів.

Значущі коефіцієнти кореляції продемонстрували наявність зв'язків, що зосередилися на двох полюсах й умовно утворили п'ять блоків: зв'язка емоційної стійкості з показниками психофізіологічних особливостей, зв'язки емоційної стійкості з показниками емоційно-вольових властивостей особистості, зв'язки емоційної стійкості з показниками адаптивного потенціалу особистості, зв'язки емоційної стійкості з показниками соціально-перцептивного потенціалу особистості та зв'язки

емоційної стійкості з показниками когнітивно-рефлексивного потенціалу особистості.

На позитивному полюсі виявилися зв'язки емоційної стійкості психофізіологічними характеристиками, що представлені показниками сили процесів збудження нервової системи (Зб), сили гальмівних процесів (Гальм), рухливості нервових процесів (Рухл); зв'язки емоційної стійкості з показниками соціально-перцептивних характеристик особистості, що представлені показниками психологічної проникливості (ПП), психологічної прозорливості (ППр), соціальної інтуїції (СІ), гнучкості у корекції обра-

зу іншого в процесі спілкування (Γ), спрямованості особистості на розуміння іншого (CP), неупередженості (H); зв'язки емоційної стійкості з показниками адаптивних характеристик особистості, що представлені показниками особистісного адаптаційного потенціалу особистості ($ОАП$) та нервово-психічної стійкості ($НПС$). На негативному полюсі сконцентровано зв'язки емоційної стійкості з емоційно-вольовими характеристиками особистості, що представлені показниками «перешкод» у встановленні емоційних контактів особистості: невмінням керувати емоціями, дозувати їх ($НКЕ$), негнучкістю, нерозвиненістю, невизначеністю емоцій ($НГнЕ$), домінуванням негативних емоцій ($ДНЕ$), небажанням зближатися з людьми на емоційній основі ($НЗбл$); а також показниками фаз синдрому емоційного вигорання особистості: напруження ($Напруж$), резистенції ($Резист$), виснаження ($Виснаж$). Крім того, на негативному полюсі виявилися зв'язки емоційної стійкості з когнітивно-рефлексивними характеристиками особистості, що представлені показниками самооцінки психологічних станів: тривожності ($Трив$), фрустрації ($Фрустр$), Ригідності ($Ригідн$).

Психологічні та фізіологічні властивості, що мають найбільші взаємозв'язки з емоційною стійкістю, посіли провідне місце та розташовані у плеяді якнайближче до емоційної стійкості. Серед таких властивостей нервово-психічна стійкість ($НПС+$) - $r=0,608$, особистісний адаптаційний потенціал ($ОАП+$) - $r=0,597$, фрустрація ($Фрустр-$) - $r=0,504$, тривожність ($Трив-$) - $r=0,496$, сила процесів збудження нервової системи ($Зб+$), при $p \leq 0,01$. Найменш кореляційно зв'язані з емоційною стійкістю властивості найбільш віддалені у кореляційній плеяді.

До таких властивостей належить спрямованість особистості на розуміння іншого ($CP+$) - $r=0,149$, неупередженість ($H+$) - $r=0,173$, при $p \leq 0,05$.

Вивчення підходів вчених щодо розуміння емоційної стійкості (Л.М. Аболін, І.Ф. Аршава, М.І. Дьяченко, Є.П. Ільїн, Г.С. Нікіфоров, А.Є. Олшаннікова, С.М. Оя, Н.І. Пов'якель, О.Я. Чебикін, та ін.) дозволило теоретично обґрунтувати структуру емоційної стійкості особистості. Базуючись на основних позиціях системно-структурного підходу як одного з сучасних розширень загальної теорії систем, та враховуючи отримані результати дослідження нами розроблена структура емоційної стійкості, кожна з підструктур якої маючи системні зв'язки з іншими має власну специфічну функцію. Тож структура емоційної стійкості особистості включає п'ять підструктур: психофізіологічну, що є субстратом психічної діяльності; емоційно-вольову, що включає процеси саморегуляції особистості; адаптивну, що спрямована на особистісний адаптаційний потенціал; когнітивно-рефлексивну, що відображає оцінку власних станів, почуттів, переживань, аналіз цих станів і формулювання відповідних висновків; соціально-перцептивну, що включає психологічну проникливість та її складові.

Для вивчення представленості кожної з підструктур у структурі емоційної стійкості було застосовано вищезазначений комплекс психодіагностичних методик дослідження. У таблиці 1 представлено середні показники психофізіологічної підструктури емоційної стійкості.

Статистичний аналіз результатів вказує на те, що високий рівень прояву процесів збудження, а також рухливості нервових процесів, є характерним для усіх експериментальних груп, в

Табл.1.

Показники та особливості прояву психофізіологічної підструктури емоційної стійкості студентів

Методика дослідження	Показники психофізіологічної підструктури емоційної стійкості	Середні показники							
		Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Усього	
		\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
Тест-опитувальник особливостей нервової діяльності Я.Стреляу	• Рівень процесів збудження	49.8	12.5	51.2	13.4	53	10.4	51,3	12,2
	• Рівень процесів гальмування	50.7	11.6	55.1	10.4	56.6	9.4	54,1	10,8
	• Рівень рухливості нервових процесів	58.7	10.8	57.3	11.4	59.2	12.7	58,4	11,6

той час як середньостатистичний високий рівень процесів гальмування у експ.гр.1 (у студентів 1-2 курсів) нижчий ніж у двох інших групах, тобто нижчий загального середньостатистичного рівня.

Дослідження значимої різниці середнього рівня процесів гальмування між експериментальними групами за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) підтвердило наявність відмінностей на максимальному значимому рівні ($p=0.001$). У таблиці 2 представлено середнє арифметичне числових по-

казників емоційно-регулятивної підструктури емоційної стійкості.

Отримані результати свідчать про те, що такі «перешкоди» у встановленні емоційних контактів, як: невміння керувати емоціями, дозувати їх, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання студентів психологів зближатися на емоційній основі, - мають абсолютно незначні прояви у всіх трьох експериментальних групах та зберігають свій низький рівень вираженості протягом навчання у вузі.

Порівняння експериментальних

Табл.2.

Показники та особливості прояву емоційно-вольової підструктури емоційної стійкості студентів

Методики дослідження	Показники емоційно-вольової підструктури емоційної стійкості	Середні показники							
		Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Усього	
		\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
«Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів» (В.В.Бойка)	• Невміння керувати емоціями, дозувати їх	2.2	1.2	2.0	1.0	2.0	1.0	2,1	1,1
	• Неадекватний прояв емоцій	3.0	1.0	2.9	1.1	2.4	1.2	2,8	1,1
	• Негнучкість, нерозвиненість емоцій	2.4	1.3	2.0	1.4	2.0	1.4	2,1	1,4
	• Домінування негативних емоцій	1.4	1.1	1.5	1.2	1.4	1.4	1,5	1,2
	• Небажання зближ. на емоц. основі.	2.2	1.2	2.2	1.1	2.3	1.2	2,2	1,1
«Методика діагностики емоційного вигорання» (В.В.Бойка)	• Напруження	29.6	19.5	34.4	21.7	34.9	26.1	33	22,6
	• Резистенція	61.8	15.8	58.6	14.7	57.7	20.1	59,4	17,1
	• Виснаження	39.3	19.3	42.7	17	42.7	22.9	41,6	19,9

Табл.3.

Показники та особливості прояву когнітивно-рефлексивної підструктури емоційної

Методика дослідження	Показники когнітивно-рефлексивної підструктури емоційної стійкості	Середні показники							
		Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Усього	
		\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
«Методика самооцінки психічних станів» (Г.Айзенка)	• Тривожність	10.3	3.6	9.2	4.1	9.8	4.2	9,7	4
	• Фрустрація	10.3	4.0	8.2	4.2	9.1	4.2	9,2	4,2
	• Ригідність	11.6	3.0	10.1	3.7	10.2	4.1	10,6	3,7

груп за середніми показниками та особливостями прояву емоційно-вольової підструктури, а також статистичний аналіз отриманих даних за методикою діагностики емоційного вигорання В.В. Бойка свідчить про несформованість у експериментальних групах такої фази синдрому емоційного «вигорання» як напруження. Крім того, очевидним є формування (та сформованість у студентів 1-2 курсів) у студентів фази резистенції та виснаження. Більш детальний аналіз показав, що експ.гр.1 на максимально значимому рівні ($p=0,001$) відрізняється від 2 та 3 експ.груп за таким симптомом синдрому емоційного вигорання як «загнаність до клітини».

У таблиці 3 представлено середнє арифметичне числових показників Табл.4.

Показники та особливості прояву підструктури адаптивного потенціалу емоційної стійкості студентів

Методики дослідження	Показники адаптивного потенціалу емоційної стійкості	Середні показники							
		Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Усього	
		\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
«БОО «Адаптивність» (Г.Маклакова, С.Чермяніна)	• Нервово-психічна стійкість	39.0	12.8	37.0	11.9	35.6	13.3	37,2	12,7
	• Особистісний адаптаційний потенціал	65.1	16.5	62.8	15.1	60.9	17.9	62,9	16,6
«Методика «Прогноз» (В.Бодрова)	• Нервово-психічна стійкість	25.2	8.8	24.5	7.6	23.4	7.6	24,4	8

Табл.5.

Показники та особливості прояву соціально-перцептивної підструктури емоційної стійкості студентів

Методика дослідження	Показники соціально-перцептивної підструктури емоційної стійкості	Середні показники							
		Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Усього	
		\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Тест-опитувальник психологічної проникливості (О.П.Саннікової, О.А.Кісельової)	• Психологічна проникливість	18,8	2,5	19,6	2,4	19,1	2,0	19,2	2,3
	• Психологічна прозорливість	20,8	4,6	20,3	4,8	21,7	6,1	20,9	5,2
	• Соціальна інтуїція	21,6	5,0	20,6	5,0	23,0	4,9	21,7	5,0
	• Гнучкість здатності до корекції образу	22,0	4,6	21,4	4,7	21,6	5,2	21,7	4,8

татів показав, що найбільшу інтенсивність прояву у студентів має ригідність, а найменшу фрустрація. Статистична обробка отриманих результатів (One-Way ANOVA) показала, що експериментальні групи мають статистично значимі відмінності у рівнях прояву таких показників когнітивно-рефлексивного підструктури емоційної стійкості, як: фрустрація ($p < 0,01$) та ригідність ($p < 0,05$).

У таблиці 4 представлено середнє арифметичне числових показників підструктури адаптивного потенціалу емоційної стійкості.

Аналіз отриманих результатів дослідження особливостей такого показника соціально-перцептивної підструктури емоційної стійкості як психологічна проникливість вказує на відмінності у рівнях його прояву. Експ. гр.1 має найнижчий рівень середнього показника прояву психологічної проникливості, тоді як найвищий рівень у експ.гр.2. Найнижчий у даній виборці рівень психологічної прозорливості – якості, що характеризується баченням психологічних проблем іншої людини, глибоким проникненням до її внутрішнього світу, розумінням її переживань,

чіткістю, легкістю, швидкістю виникнення психологічного образу іншого, – притаманний експ.гр.2, а найвищий експ.гр.3. Також в результаті аналізу отриманих результатів виявилось, що найнижчий у даній виборці рівень соціальної інтуїції характерний для експ. групи 2, найвищий – експ. групі 3.

Окрім того, в результаті аналізу виявилось, що найнижчий середній показник раціональної корекції образу іншого у процесі спілкування є притаманним для експ.гр.2, а найвищий – експ.гр.1.

Дослідження значимої різниці середнього рівня прояву показників соціально-перцептивного компоненту емоційної стійкості між експериментальними групами (One-Way ANOVA) підтвердило наявність відмінностей на дуже значимому рівні ($p = 0,01$) лише за соціальною інтуїцією.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Теоретично та емпірично обґрунтовано виявлення структури емоційної стійкості особистості, з такими підструктурами, як: психофізіологічна, емоційно-вольова, когнітивно-рефлексивна, адаптивний потенціал та соціально-перцептивна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. - Казань, 1987. - 267 с.*
2. *Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2007. - 783 с.*
3. *Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости / А.Я. Чебыкин [Южноукраинский педагогический университет им.К.Д.Ушинского]. - О.,1995. - 195 с.*

PRENTKA M.,
Ph. D., Assist. Prof.,
Faculty of Social and
Philological Sciences,
Kujawy and Pomorze
University in Bydgoszcz,
Bydgoszcz, Poland

THE PROJECT OF PROMOTING THE SENSORY INTEGRATION THERAPY AMONG STUDENTS OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

This work is comprised within issues of contemporary cognitive science. Among present-day sciences concerning the brain, there is a Sensory Integration Theory and consequent concept of the Sensory Integration Therapy. Sensory processing disorders result in abnormalities in the cognitive, emotional, and motor functioning. If the Sensory Integration does not work, the Sensory Integration Therapy (SI) may be launched. The use of the therapy can help to improve life quality of people visually- and hearing-impaired, with cerebral palsy, intellectual disabilities, ADHD, Down syndrome, infantile autism, Asperger syndrome, FAS, speech disorders, and emotional and behavioral disorders. The concept of the Sensory Integration Therapy, unfortunately, is not widely known, even by psychologists, educators and physicians. The idea of spreading the message about the SI among students of Psychology and Pedagogy has become a reason for choosing the topic of this project.

Key words: *psychology, pedagogy, promoting, the Sensory Integration Therapy, student*

Дана робота входить в рамки проблем сучасної когнітивістики. Однією з актуальних наук про мозок є теорія сенсорної інтеграції. Наслідком порушення процесів сенсорної обробки є відхилення в когнітивних, емоційних та моторних функціях. Якщо сенсорна інтеграція діє неефективно, то можна ввести терапію Сенсорної Інтеграції (СІ). Застосування терапії може допомогти покращити якість життя людям з вадами зору, вадами слуху, дитячим церебральним паралічем, інтелектуальною неповноцінністю, синдромом дефіциту уваги і гіперактивності, синдромом

Дауна, дитячим аутизмом, синдромом Аспергера, алкогольним синдромом плоду, мовними розладами, дислексією, емоційними та поведінковими розладами. Концепція терапії сенсорної інтеграції, на жаль, не є широко відомою, навіть серед психологів, педагогів і лікарів. Ідея розповсюдження інформації про сенсорну інтеграцію студентами психології і педагогіки стала передумовою вибору теми даного проекту.

Ключові слова: психологія, педагогіка, пропагування, теорія сенсорної інтеграції, студент.

Данная работа входит в рамки проблем современной когнитивистики. Одной из актуальных наук о мозге является теория сенсорной интеграции. Следствием нарушения процессов сенсорной обработки есть отклонения в когнитивных, эмоциональных и моторных функциях. Если сенсорная интеграция действует неэффективно, то можно ввести терапию сенсорной интеграции (СИ). Применение терапии может помочь улучшить качество жизни людям с нарушениями зрения, нарушениями слуха, детским церебральным параличом, интеллектуальной неполноценностью, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, синдромом Дауна, детским аутизмом, синдромом Аспергера, алкогольным синдромом плода, речевыми расстройствами, дислексией, эмоциональными и поведенческими расстройствами. Концепция терапии сенсорной интеграции, к сожалению, не является широко известной, даже среди психологов, педагогов и врачей. Идея распространения информации о сенсорной интеграции студентами психологии и педагогике стала предпосылкой выбора темы проекта.

Ключевые слова: психология, педагогика, популяризация, теория сенсорной интеграции, студент.

Introduction.

This work is comprised with-in issues of contemporary cognitive science. The cognitive science is a study of a phenomenon of mind, including the brain and cognitive processes, such as thinking, perception, and consciousness (Z. Chlewiński, 2007; D. Freeman, J. Freeman, 2011). It is a multi-disciplinary science (A. Klawiter, 2006), which is created by researchers of at least a dozen or so research disciplines: philosophy of mind, of language, and of

perception; cognitive psychology; child's development psychology; artificial intelligence; computer science; mathematics; linguistics; logic; neuroscience, or neurology, neurobiology, neurophysiology, neuropsychology, biochemistry, and anthropology. The cognitive science was established in the second half of the 20th century, and so far has been developing very rapidly (M. Prentka, 2014).

The cognitive science defines mind as a cognitive system of receiving and processing of information (E. Nęcka, J.

Orzechowski, B. Szymura, 2006). The cognitive science has passed through its stages of understanding of mind's actions nature (A. Klawiter, 2008, 2009). In the first model, a metaphor of a computer was used to understand the essence of the mind. In the second model, the mind is a self-improving, connectionistic neural network. The modern construct of the mind identifies it with the brain (M. S. Gazzaniga, 2013). Many scientists believe that the cognitive science dominates among modern sciences discovering the truth about *homo sapiens* (D. Casacuberta, 2007). The researchers aim at creating a consistent, universal theory of the mind (J. R. Searle, 2010). Exploring the mind is like exploring a microcosm that the human brain is compared to (D. Eagleman, 2012).

An already achieved knowledge helps to gradually understand how the human mind works. It also has a great practical use, e.g. in constructing computers. Neurosciences are a substantial contribution in the field of medicine – namely, in the treatment of the nervous system's disorders (A. Kobb, 2010). With the discoveries of modern neurologists and neurosurgeons, the regeneration of damaged axons in the spinal cord using olfactory glial cells becomes possible, being a spectacular example of achievements and a high level of the neurosciences' development.

Among present-day sciences concerning the brain, there is a Sensory Integration Theory and consequent concept of the Sensory Integration Therapy (V. F. Mass, 2007), which is a matter of the discussed research. The Sensory Integration is a natural, neuropsychological brain process of organizing the information received through senses (sense of touch, hearing, sight, smell; proprioceptive and vestibular senses) (B. Sadowski, 2009). The function of the Sensory Integration is

an adaptation to the situation by an adequate response. The brain collects sensory information, recognizes it, segregates, interprets, then integrates with each other and with knowledge possessed by a person. The Sensory Integration is a foundation for the formation of correct reactions in a complete response to pieces of information that come through the senses. This is a process of recording, transmission, enhancement or inhibition, identifying, and combining data in a constantly changing model of reality. This is also a model that is continually used to respond to challenges from the environment (Z. Przyrowski, 2012).

Sensory processing disorders result in abnormalities in the cognitive, emotional, and motor functioning (L. Grzeziuk, 2006a, 2006b; G. Small, G. Vorgan, 2011). Considered to be the originator of the concept of abnormal sensory integration therapy, dr A. Jean Ayres (2005) noted that the Sensory Integration dysfunctions affect postural reactions, muscle tension, motion planning, speech development, behavior, emotions, and cognitive functions. Empirical studies alarmingly point that these disorders, with various degrees of intensity, reach 20% of children (J. Koomar, C. Kranowitz, S. Szklut, L. Balzer-Martin, E. Haber, D. I. Sava, 2014).

If the Sensory Integration does not work, the Sensory Integration Therapy (SI) (V. F. Mass, 2005) may be launched. The task of the SI Therapy is to provide a controlled amount of sensory, particularly vestibular, proprioceptive, and tactile stimuli in a way that a child could spontaneously formulate adaptative responses improving the integration of these stimuli. During the therapy, relationships between sensory and motor behavior shape and improve synaptic connections in the central nervous system. A proper synaptic organization of the central nervous system determines

the proper programming and processing of sensory information in the subsequent reactions of a person with the environment (Z. Przyrowski, 2012).

The use of the therapy can help to improve life quality of people visually- and hearing-impaired, with cerebral palsy, intellectual disabilities, attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD), Down syndrome, infantile autism, Asperger syndrome, Fetal Alcohol Syndrome (FAS), speech disorders, dyslexia, dysgraphia, dysortography, dyscalculia, and emotional and behavioral disorders (H. I. Kaplan, B. J. Sadock, V. A. Sadock, 2004; R. C. Carson, J. N. Butcher, S. Mineka, 2006). Due to the fact that the sensory processing deficits do not disappear automatically with age, it is of great importance to mention that the SI therapy can include both children and adults.

The concept of the Sensory Integration Therapy, unfortunately, is not widely known, even by psychologists, educators and physicians (J. Koomar, C. Kranowitz, S. Szklut, L. Balzer-Martin, E. Haber, D. I. Sava, 2014). The conducted pilot research, i.e. interviews with students of Kujawy and Pomorze University in Bydgoszcz, showed a scant awareness of the problems connected with treating disorders of the sensory processing. Although the SI therapy, as interfering with the body, can be carried out only by a qualified SI therapist, but it is essential to know about the possibility of using it. The idea of spreading the message about the SI has become a reason for choosing the topic of this project.

The aim of this study was to broaden the Kujawy and Pomorze University students' knowledge by lectures on the SI disorder and its treatment by SI therapy. This knowledge can be very useful, taking into consideration a fact that the majority of students in the KPSW already is, or will be in the near future educators.

Research problems are expressed in two questions:

1. What is the knowledge of Kujawy and Pomorze University in Bydgoszcz's students on the SI therapy before the lecture about the SI?
2. What is the knowledge of Kujawy and Pomorze University in Bydgoszcz's students on the SI therapy after the lecture about the SI?

Material and method.

The implementation of the project was fully approved and accepted by authorities of the university. Research (2 measurements) and lectures that constitute the whole project took place in the winter semester of the academic year 2014/2015. The described research project was carried out in three stages. In the first stage the first measurement was made and it concerned the examined people's level of knowledge on the SI. It had a form of a survey. On the basis of accumulated references, a questionnaire consisting of 15 questions, concerning basic information about the SI, was created. The questions asked in the survey were closed-end questions, with conjunctive cafeteria. Here are sample questions:

1. The SI therapy should be conducted by:
 - a) an SI therapist, b) a paediatrician, c) a child psychologist, d) a pedagogue.
2. If there are problems with receiving and integrating sensory impressions, some dysfunctions in the development may occur:
 - a) cognitive, b) emotional, c) motor.
3. Proprioception is:
 - a) a superficial sensibility, b) profound sensibility, c) visceral sensibility.
4. Praxis is/are:
 - a) a perception of tactile impressions, b) a movement planning, c) low motor skills, d) high motor skills.
5. If a child intensively revolves

around his/her own axis, it can be a symptom of: a) sensory hypersensitivity, b) sensory insensibility.

6. Materials used in the SI therapy are used for:

a) tactile stimulation, b) visual stimulation, c) olfactory stimulation, d) gustatory stimulation.

The test was presented in a form of slides. Each examined person scored 1 point for each fully correct answer, a half of a point for an incomplete, and no points for an incorrect answer. The maximum number of points is 15.

The second stage of the project was a multimedia lecture on the SI therapy. Very low results of the first test justified its usefulness – for majority of the students the SI issues were completely new and unknown before the test. 17 lectures were delivered on various degree courses. Each lecture lasted from 2 to 4 lecture hours – depending on curricular capabilities of a given course, e.g. as elements of: a monographic lecture, a subject of a clinical psychology, contemporary problems of psychology, the basics of psychiatry, the basics of psychology, and MA seminar. It also depended on availability of the students as well, e.g. students' interests, their willingness to participate in extra-curricular activities as a part of the Student Scientific Association "Psychology". The lectures were presented in a form of slides. Exemplary topics (A. Rais, 2011; C. Kranovitz, 2012) discussed during the lectures were:

1. Symptoms of the SI dysfunctions:

a) irregularities in receiving, processing, and organization of sensory stimuli, e.g. sensory hyperreactivity and non-reactivity, white noise; b) sensorism; c) difficulties with concentration; d) learning difficulties despite a high-level intelligence; e) retardations and disorders of speech development, perseverations; f) movement retardations and disorders,

too high, or too low level of physical activity, poor behavioral organization, praxis' disorders, problems with coordination on the field of high and low motor skills, poor balance, motor stereotypes; g) struggle to adapt to new situations; h) aggressive responses, impulsivity, withdrawal, low self-esteem, helplessness, and sense of guilt

2. Diagnostic process of the SI dysfunctions that depends on the ease of collaboration with a child, the level of his/her concentration, mood:

a) an interview with parents about pregnancy, birth, foregoing development, illnesses, and typical behavior of a child; b) questionnaires completed by the parents; c) systematic observations of the child's free and easy play; d) observation of responses to sensory stimulation, observation of posture, balance, coordination of moves, eye movements; e) medical records – analysis of information from experts taking care of the child, e.g. neurologists, speech therapists, psychologists; f) standardized tests, e.g. South-California Integration SI Tests, which assess the child's functioning in areas such as visual perception, processing somatosensory sensations (touch and proprioception), processing of vestibular sensations, hand-eye coordination and praxis; g) trials, in which the child performs certain exercises that check reactions, muscle tension, balance, coordination, and eye work; h) diagnosis of the SI dysfunctions: a child with the SI disorder presents more than one of the symptoms of the SI dysfunction; i) a summary of the diagnosis: a conversation with the parents, the SI therapist's presentation about the child's individual therapy program.

3. The SI therapy's actions:

a) it supports feeling of the exteroceptive (surficial) stimuli, e.g. feeling of touch, vibration, pain (nociceptive), itching, temperature, taste – received by

the skin receptors; teleceptive (distant) stimuli, e.g. sight, hearing; and proprioceptive (profound) stimuli – signals from receptors in the muscles, tendons and labyrinth (feeling of balance); b) it supports the differentiation of stimuli and accuracy of perception and analysis of information from proprioceptive stimuli (inexact, protopathic), as well as the superficial and teleceptive feeling (exact, epicritic); c) it supports the integration of stimuli – improves synaptic connections in the child's central nervous system (CNS) what results in the improvement of transmission quality and the organization of the information received through the senses, which subsequently improves functioning of the CNS; d) the goal – to improve the behavior on field of the motor skills (correct muscle tension and coordination of moves), to improve the emotional language and cognitive skills, and to increase efficiency of learning.

4. The SI therapy method – it's stimulating the child's senses through and during physical activity, i.e. providing the child with a suitable for his/her disorder sensory stimuli from the environment and his/her body which results in an improvement of the sensory integration in the brain:

a) technique – scientifically oriented play during which exercises are selected according to the child's individual needs, free and easy activities that trigger automatic sensory reactions are preferred; b) tools – special equipment used in the SI therapy: suspended platforms, hammocks, skateboards, balance beams, slides, climbing ropes, and materials used for tactile, visual, olfactory, and gustatory stimulation; c) duration of the SI therapy: from 6 to 24 months, sessions take place one or two days a week.

In the last (third) stage of the project a re-measurement was held with help of the same “questionnaire method” and

the same test of knowledge about the SI.

A selection for the research was layered and random in character. The study included 444 students of the KPSW (299 women and 145 men), 4 faculties (Faculty of Social Sciences and Philology, Faculty of Law, Administration and Economics, Faculty of Technology and the Center of Postgraduate Education and Continual Education), 12 fields of full-time, part-time, and postgraduate studies (Pedagogy, Social Work, English Philology, Law, Public Administration, Economics, International Relations, Computer Science, Construction, Geodesy and Cartography, Occupational Therapy, Socioterapy, Psychosocial Skills Trainer). Six students are immigrants from Ukraine (4 people), Belarus (1 person) and Armenia (1 person), studying International Relations at the KPSW. The youngest participant of the research was 18 years old, and the oldest one was 56; the average age of the examined students is 26 years.

Results of the research and analysis.

In order to get answers to the research problems: 1) What is the students' knowledge on the SI therapy before the lecture about the SI?, and 2) What is the students' knowledge on the SI therapy after the lecture about the SI?, average results of the Test 1 and the Test 2 for the given groups have been compared. The result of the empirical studies are presented in the Chart 1.

As it has been already mentioned, in the first measurement the students shows very little knowledge about the SI therapy issues. 385 surveyed people (86.7% of all the respondents) had never heard of the SI. The average score obtained by the students in the first test was 1 point (for 15 possible). After taking part in a lecture about the SI, the measurement (2nd) showed that the average test score increased to 13 points.

Chart 1. The results of the test on knowledge about the SI

Subject, year, type of studies	Number of surveyed students	Test 1 results	Test 2 results
Pedagogy, 1st, part-time, first-cycle studies	54	1,2	13,3
Pedagogy, 3rd, part-time, first-cycle studies	39	0,6	13,7
Pedagogy, 1st, part-time, second-cycle studies	82	4,9	13,7
Pedagogy, 2nd, part-time, second-cycle studies	15	1,4	13,8
Social Work, 3rd, part-time studies	6	1,6	13,8
English Philology, 1st, part-time studies	14	0	12,9
Law, 4th, full-time studies	10	0	12
Law, 1st, part-time studies	22	0,9	11,5
Law, 4th, part-time studies	18	1,2	14,2
Public Administration, 1st, part-time studies	51	0,2	13,2
Economics, 1st, part-time studies	23	0	13,7
International Relations, 2nd, full-time studies	7	0	10,8
Computer Science, 1st, part-time studies	22	0	13,9
Construction, 1st, part-time studies	26	0	13
Geodesy and Cartography, 1st, part-time studies	32	0,2	11,4
Occupational Therapy, 1st, post-graduate studies	9	0	13
Sociotherapy and Psychosocial Skills Trainer, 1st, post-graduate studies	14	5,6	13,5
Together	444	1	13

Conclusions and discussion.

As a result of the whole research, clear answers to the two research questions/problems were obtained:

1) Knowledge of the students at Ku-jawy and Pomorze University in Bydgoszcz on the Sensory Integration Therapy before the lecture was infinitesimal.

2) Knowledge of the students at Ku-jawy and Pomorze University in Bydgoszcz on the Sensory Integration Therapy after the lecture considerably increased.

Selecting students of different disciplines and specialties of science seems to be right. The study revealed that the students represented professions in which the knowledge of the SI may be very

useful. Among the respondents there were employees of day nurseries, kindergartens, primary, junior high, and high schools; language schools, universities, nursing homes, homes of mutual aid, training and education centers, sociotherapeutic clubhouses, occupational therapy centers, psychological and pedagogical assistance centers, child's support and family guidance centers, rehabilitative and hippotherapeutic clinics, hospitals, juvenile detention centers, sports clubs, and even toy shops.

Many of the surveyed students showed a great interest in the SI method. They asked lots of questions, discussed some issues, shared their experiences. They also declared the usefulness of this

knowledge in their private lives as they care about their children's health and well-being.

The research confirmed an assumption of very little knowledge about the SI issues, its dysfunctions, and the SI therapy among the Kujawy and Pomorze University in Bydgoszcz's students. Taking into consideration a significant usefulness of the SI method, promoting it seems to be really valuable. The idea would be to subsume a new academic subject – Sensory Integration – into the curricula of universities. It may turn out to be of great importance for the students of the following faculties: Psychology, Pedagogy, Social Work, and Occupational Therapy.

RESOURCES:

1. Ayres A. J. (2005). *Sensory integration and the child. Understanding hidden sensory challenges*. Pediatric Therapy Network. Los Angeles: Western Psychological Services.
2. Carson R. C., Butcher J. N., Mineka S. (2006). *Psychologia zaburzeń (vol. 1, 2)*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
3. Casacuberta, D. (2007). *Umysł: czym jest i jak działa*. Warszawa: Świat Książki.
4. Chlewiński Z. (2007). *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
5. Eagleman D. (2012). *Mózg incognito. Wojna domowa w twojej głowie*. Warszawa: Grupa Wydawnicza PWN Carta Blanca.
6. Freeman D., Freeman J. (2011). *Rusz głową. Na tropach tajemnic naszego umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Magnum.
7. Gazzaniga, M. S. (2013). *Kto tu rządzi – ja czy mój mózg? Neuronauka a istnienie wolnej woli*. Sopot: Smak Słowa.
8. Grzesiuk L. (2006a). *Psychoterapia. Praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.
9. Grzesiuk L. (2006b). *Psychoterapia. Badania i szkolenie*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.
10. Kaplan H. I., Sadock B. J., Sadock V. A. (2004). *Psychiatria kliniczna*. Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
11. Klawiter A. (2006). *Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu. Mózg i jego umysły*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
12. Klawiter A. (2008). *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne. Emocje, percepcja, świadomość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
13. Klawiter A. (2009). *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne. Ewolucja i złożone struktury poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

14. Kobb A. (2010). *U źródła naszych myśli*. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga.
15. Koomar J., Kranowitz C., Szklut S., Balzer-Martin L., Haber E., Sava D. I. (2014). *Integracja sensoryczna. Odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczycieli. Formularze, listy kontrolne i praktyczne narzędzia dla nauczycieli i rodziców*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
16. Kranowitz C. (2012). *Niezgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
17. Maas V. F. (2005). *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej dla rodziców i specjalistów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
18. Mass, V. F. (2007). *Integracja sensoryczna a neuronauka – od narodzin do starości*. Warszawa: Fundacja Innowacja i Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna.
19. Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN Wydawnictwo SWPS Academica.
20. Prentka, M. (2014). *Problemy psychologii kognitywnej. Myślenie młodych dorosłych*. In: H. Czakowska, M. Kuciński (Eds.) *Religia, kultura i edukacja w świetle zagrożeń współczesnego świata* (pp. 246-262). Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy.
21. Przyrowski Z. (2012). *Integracja sensoryczna. Wprowadzenie do teorii, diagnozy i terapii*. Warszawa: Empis.
22. Rais, A. (2011). *Trudne zachowania z perspektywy integracji sensorycznej*. www.rozwojdziecka.org.pl: Fundacja rozwoju dzieci im. Komeńskiego.
23. Sadowski B. (2009). *Układ nerwowy i narządy zmysłów*. In: S. Konturek (Eds.) *Podstawy fizjologii człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
24. Searle J. R. (2010). *Umysł. Krótkie wprowadzenie*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
25. Small G., Vorgan G. (2011). *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań: Vesper.

САВІНОВА Н.В.,
доктор педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
корекційної освіти,
Миколаївський
національний університет
імені В.О.Сухомлинського,
м. Миколаїв

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬО- КОРЕКЦІЙНИЙ ПРОЦЕС У СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті автор представляє аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень щодо доцільності та результативності упровадження в навчально-виховний процес спеціальних та загальноосвітніх шкіл новітніх комп'ютерних технологій, підкреслюючи корекційний потенціал багатьох педагогічних програмових засобів, зумовлений наявністю в них різних рівнів складності та диференційованої системи допомоги. Автор також акцентує увагу на обґрунтуванні необхідності використання комп'ютера як нового засобу навчання, визначенні місця і ролі на різних уроках та індивідуальних заняттях на всіх етапах шкільного навчання дітей з відхиленнями в розвитку, розкритті корекційної спрямованості уроків у комп'ютерному класі.

Ключові слова: *новітні комп'ютерні технології, засіб навчання, інформаційно-комунікаційні технології, діти з порушеннями психофізичного розвитку, диференційована система допомоги*

В статье автор представляет анализ современных психолого-педагогических исследований по вопросу целесообразности и результативности внедрения в учебно-воспитательный процесс специальных и общеобразовательных школ новейших компьютерных технологий, подчеркивая коррекционный потенциал многих педагогических программных средств,

обусловленный наличием в них различных уровней сложности и дифференцированной системы помощи. Автор акцентирует внимание на необходимости использования компьютера как нового средства обучения, определении места и роли на разных уроках и индивидуальных занятиях на всех этапах школьного обучения детей с отклонениями в развитии, раскрытии коррекционной направленности уроков в компьютерном классе.

Ключевые слова: новейшие компьютерные технологии, средства обучения, информационно-коммуникационные технологии, дети с нарушениями психофизического развития, дифференцированная система помощи

The author presents an analysis of contemporary psychological and educational research on the feasibility and effectiveness of the latest computer technology implementation in the educational process and special schools, emphasizing the corrective capacity of many educational software caused by the presence of different difficulty levels and differentiated aid system. The author also emphasizes the need for a computer as a new learning tool, determining the place and role in the various classes and individual lessons at all stages of schooling for children with disabilities, the disclosure of a correctional orientation classes in the computer lab. The article determined that the use of information and communication technologies in speech therapy work helps to solve the problem at the level of the student: carry out a differentiated approach to learning; boost the involuntary attention; generate positive motivation for correctional and educational activities; at the level of teacher-speech therapist: optimize, individualize the learning process; create a reliable system for monitoring of correctional work; raise educational qualifications and professional skills of the teacher, a speech therapist; the use of information and communication technology enhances the work with visual material helps to successfully reach this goal and solve problems involving speech therapy sessions.

Key words: the latest computer technology, training tools, information and communication technology, children with impaired mental and physical development, differentiated aid system

Актуальність дослідження. Тенденції розвитку сучасного суспільства, його стрімка інформатизація мотивують розширення напрямів використання інформаційних технологій у сфері освіти. Відповідна модернізація освітніх цілей спричинює утворення нового змісту освіти, нових технологій

роботи з навчальною інформацією, зумовлює нагальну потребу у високоосвічених педагогічних кадрах, спроможних не тільки ефективно використовувати потужний потенціал сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах професійної діяльності, але й здатних до активного створення інформаційного

навчального середовища. У сучасному освітньому просторі перед системами освіти будь-якого рівня стоїть задача підготовки фахівців до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Метою статті є дослідження та аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітньо-корекційний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти зазначеної проблеми представлено в роботах українських та зарубіжних учених. Проблеми компетентнісного підходу до підготовки майбутнього вчителя до діяльності в умовах сучасної інформатизованої школи розглядаються у дослідженнях (Н.Баловсяк, О.Боровков, Л.Бочарова, Ю.Дорошенко, О.Іванова, М.Лапчик, О.Овчарук та ін.), проблеми впровадження інформаційно-комунікативних технологій у корекційній освіті висвітлюються ученими (Б.Айзенберг, О. Качуровська, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова, І. Холковська, М.Шеремет, А.Юдилевич та ін.), питання формування професійної компетентності вчителя-логопеда розкриваються в роботах науковців (І.Жадленко, М.Орешкіна, Ю.Пінчук, С.Шаховська, М.Шеремет та ін.), формування інформаційно-технологічної компетенції у майбутніх учителів та вчителів-предметників – у роботах дослідників (В.Коровін, І.Коробова, Н.Яциніна та ін.).

Доцільність упровадження в навчально-виховний процес спеціальних та загальноосвітніх шкіл новітніх комп'ютерних технологій обґрунтовують у своїх дослідженнях учені (Б. Айзенберг, О. Білоножко, Т. Дегтяренко, О. Качуровська, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова, Н. Савенок, Д. Солпітер, І. Холковська, Л. Черкасо-

ва, М. Шеремет, А. Юдилевич та ін.). Висвітлення досвіду використання ІКТ у загальній дидактиці викладено в працях В. Болтянського, В. Безпалька, Ю. Дорошенка, А. Єршова, О. Жука, М. Жалдак, В. Монахова, Н. Морзе, В. Руденко та ін. Учені (Т. Дегтяренко, О. Качуровська, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова, Л. Черкасова, М. Шеремет, А. Юдилевич та ін.) акцентують увагу на тому, що в поєднанні з традиційними засобами корекційного впливу, комп'ютерні технології сприяють розвитку психічних процесів у дітей з порушенням інтелекту, особистості дитини в цілому, підвищують якість навчання.

У роботах учених (О.Качуровська, О.Легкий, С.Миронова, І.Холковська, М.Шеремет та ін.) підкреслюється, що в навчанні різних категорій дітей із порушеннями психофізичного розвитку широко застосовуються персональні комп'ютери. Досвід використання комп'ютерної техніки у спеціальній освіті засвідчує позитивні результати як у навчальній діяльності, так і в корекції багатьох психофізичних особливостей розвитку дітей. Використання корекційного потенціалу програмних засобів створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності школярів, розвитку їхнього логічного мислення та мовлення [1-7].

Дослідники й практики (І.Больших, В.Воронін, В.Кондратенко, О.Кукушкіна, О.Легкий, Б.Мороз, І.Федосова) також відзначають великий інтерес, що виникає у дітей з психофізичними порушеннями в процесі взаємодії з комп'ютером. Цінною є також думка практиків про корекційний потенціал багатьох педагогічних програмних засобів, зумовлений наявністю в них різних рівнів складності та диференційованої системи допомоги, щоб учень у потрібний момент

міг дістати достатню й необхідну підтримку. Важливим корекційним ефектом використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі спеціальних шкіл є видозміна окремих видів пізнавальної діяльності, яка створює сприятливі умови для успішнішого навчання учнів з обмеженими можливостями. Взаємодія з комп'ютером здебільшого приводить до позитивного результату їх самостійної діяльності, що є важливим моментом стабілізації емоційного стану, одним із засобів самореалізації особистості (О.Легкий) [5].

Виклад основного матеріалу. Реалії сьогодення доводять доцільність використання комп'ютерних засобів для розвитку навичок читання, письма, навчання математики, іноземної мови тощо. Комп'ютер використовується як засіб контролю та самоконтролю певної діяльності дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

У працях О. Гончарової, О. Кукушкіної, М. Малофєєва обґрунтовано доцільність і цінність використання комп'ютера як нового засобу навчання, його місце і роль на різних уроках та індивідуальних заняттях на всіх етапах шкільного навчання дітей з відхиленнями в розвитку, розкрито корекційну спрямованість уроків у комп'ютерному класі. Вчені віддають перевагу використанню спеціалізованих програмно-апаратних і програмованих засобів, розроблених з урахуванням загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дитини з особливими потребами. Вони також вважають правомірним використовувати в корекційному навчанні існуючі програмні засоби загального призначення (текстовий редактор, графічний редактор, «LOGO» та ін.) за умови розробки дефектологами спеціального методичного підходу,

що враховував би загальні закономірності й специфічні особливості розвитку дитини. Водночас учені рішуче виступають проти бездумного впровадження в практику спеціальної школи масових програмних продуктів, що вступає в суперечність із самим поняттям «корекційне навчання».

На думку С.Миронової, комп'ютер має бути не об'єктом вивчення, а засобом, за допомогою якого дитина з вадами психофізичного розвитку зможе заповнити прогалини у знаннях з різних предметів. Вдало дібрані комп'ютерні програми забезпечують розвиток здібностей, умінь, інтересів та навичок дитини і потребують певного рівня пізнавальної активності. Під час роботи на клавіатурі розвивається дрібна моторика. Комп'ютер може стати потужним джерелом формування не лише пізнавальної активності, а й прагнення до знань, отримання задоволення результатами власної діяльності, розвитку самостійності мислення. Завдяки використанню комп'ютерної техніки здійснюється індивідуалізація навчання, орієнтація на конкретного учня [6].

О.Легкий підкреслює, що інформаційні технології навчання допомагають учителю досягти навчально-корекційних цілей, застосовуючи й окремі види навчальної праці, і будь-який їх набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Педагог дістає додаткові можливості для підтримки і спрямування розвитку особистості учня з обмеженими можливостями, творчого пошуку, організації їх спільної роботи, розробки й вибору необхідних навчальних комп'ютерних програм [5].

О.Василенко, висвітлюючи проблеми використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі,

наголошує на тому, що під час роботи з комп'ютером створюються сприятливі умови для залучення учнів до вирішення проблемних навчальних ситуацій, а не подання знань у готовому вигляді. Це спонукає до детального аналізу запропонованих ситуацій, засвоєння конкретних способів їх використання, що сприяє розвиткові фундаментальних мисленневих операцій. При цьому не слова, а дії учня відображають правильність і характер його знань, уявлень і результат міркувань. Учитель, спостерігаючи за діяльністю учня, отримує реальні факти для оцінювання усвідомленості, узагальненості й міцності його уявлень про предмет вивчення, тобто про індивідуальний рівень знань, умінь і навичок кожного учня. Застосування комп'ютерної техніки надає уроку привабливості та осучаснює його, відбувається справжня індивідуалізація навчання, контроль і підбиття підсумків проходять об'єктивно та вчасно. Вміння учителя спланувати зміст уроку, дібрати необхідне унаочнення, методи навчання, визначити оптимальну мету і завдання роботи з комп'ютером, доречно використати його на різних етапах – запорука успішного засвоєння навчального матеріалу учнями з особливими потребами.

Учені (О.Качуровська, О.Легкий, С.Миронова, М.Шеремет та ін.) підкреслюють, що комп'ютерна техніка в навчальному процесі може бути предметом вивчення і засобом підтримки навчальної діяльності учнів. Використання комп'ютерно-орієнтованих форм, методів та засобів навчання на різних етапах педагогічного процесу вимагає глибокого аналізу основних і додаткових цілей навчання, іноді докорінної зміни його організації. У процесі їх застосування можливі взаємні впливи цілей навчання і навчальних

дисциплін, що викладаються з використанням комп'ютерної техніки. При цьому нові інформаційні технології можуть бути одночасно і предметом вивчення, і засобом підвищення ефективності навчальної діяльності учнів [1-7].

Таким чином, результати проведених досліджень засвідчують значне підвищення продуктивності навчання учнів в умовах використання комп'ютера, що вимагає відповідного програмно-методичного забезпечення. Звертається увага на необхідність спеціального відбору програмного змісту, його відповідного конструювання на основі врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів і структури їхньої пізнавальної діяльності на кожному з етапів навчання. Підкреслюється важливість застосування нових інформаційних технологій у системі традиційних засобів навчання, сумісність і взаємозв'язок із ними.

О.Легкий у своїх наукових дослідженнях доводить, що корекційно-розвивальна сутність застосування комп'ютерних технологій полягає у перспективі реалізації основної їх переваги порівняно з іншими засобами – індивідуалізації корекційного навчання, забезпечення кожній дитині адекватних саме для неї темпу та способу засвоєння знань, надання можливості для самостійної продуктивної діяльності, яка підтримується необхідною системою допомоги [5].

О.Качуровська, М.Шеремет наголошують, що використання комп'ютерних програм у навчальному процесі сприяє індивідуально-диференційованому підходові. Але впровадження інформаційних технологій у навчальний процес можливе лише за умови створення якісних україномовних навчально-корекційних програм-

них засобів, адаптованих до застосування в умовах спеціальної школи, розробки та суттєвого удосконалення існуючих підходів щодо використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Проте, використання комп'ютерних засобів у процесі корекційного навчання не може мати вирішального значення, оскільки основний продукт цієї роботи ґрунтується на суб'єктивних відчуттях дитини, різноманітність яких не можна виміряти об'єктивними засобами [4].

Учені М.Шеремет, Г.Загурська виокремили основні умовні напрямки використання комп'ютерних технологій для логопедичної роботи:

- **Діагностика.** Передбачає визначення комп'ютерних програм для виявлення порушень мовленнєвої діяльності.
- **Допоміжна функція.** Використання комп'ютерів у логопедичній роботі включає розробку дидактичного матеріалу (картинки, картки, лото, пазли, контурні малюнки, розфарбованки тощо), а також збереження та аналіз отриманих даних.
- **Корекція.** Визначення комп'ютерних програм для виправлення порушень мовлення. Програми для корекційної роботи умовно поділяються на *розвиваючі програми* та *програми візуалізації мовлення*. *Розвиваючі програми* не мають аналізаторів звуків і мовлення. Вони побудовані за принципом інтерактивних мультимедіа енциклопедій чи мультфільмів. Комп'ютерні програми *візуалізації мовлення* мають у своєму складі програмні модулі, завдяки яким виконується фізичний і логічний аналіз параметрів звуків, при цьому параметри відображаються на

моніторі у вигляді графіків, кривих, інтерактивних анімацій тощо.

- **Розпізнавач мовлення.** Галузь комп'ютерних програм, які в своєму складі мають логічний блок, дозволяючи розпізнавати мовлення людини.
- **Розпізнавач параметрів звуків.**
- **Локальні програми.** Комп'ютерні програми, призначені для роботи на комп'ютері без використання комп'ютерних мереж.
- **Комп'ютерні програми, які дозволяють працювати дистанційно з використанням глобальної мережі Інтернет.**

Отже, використання комп'ютерних технологій сьогодні є новим етапом в освітньому процесі. Використання ІКТ у логопедичній роботі допомагає розв'язувати завдання *на рівні учня*: здійснювати диференційований підхід до навчання; сприяти активізації мимовільної уваги; формувати позитивну мотивацію до корекційно-педагогічної діяльності; *на рівні вчителя-логопеда*: оптимізувати, індивідуалізувати процес навчання; створювати надійну систему моніторингу корекційної роботи; підвищувати педагогічну кваліфікацію і професійну майстерність учителя-логопеда. Використання ІКТ розширює можливості роботи з наочним матеріалом, що допомагає успішно досягати поставленої мети і розв'язувати завдання на логопедичних заняттях.

Отже, упровадження комп'ютерних технологій у школах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення дозволило вченим визначити їх основні функціональні можливості, які ідентифікуються у такий спосіб: інформаційно-довідковий засіб (використовуючи комп'ютерні програми

навчального типу, електронні посібники); пакет програмних засобів моделюючого типу; комп'ютерна дидактична гра; пакет програм для перевірки і контролю знань і вмінь учнів, рівня їх мислення (у вигляді тестів, хронологічних таблиць та ін.); демонстраційний засіб під час вивчення нового матеріалу; модель комунікативної діяльності (модель «живого» діалогу; пакет програмних засобів корекційного напрямку.

У процесі використання комп'ютерної технології корекції загального недорозвитку мовлення у дошкільників вирішується низка завдань, серед яких завдання: *ознайомлювально-адаптаційного циклу*: ознайомлення дітей із комп'ютером, правилами поведінки, комп'ютерною програмою, формування у дітей початкових навичок роботи на комп'ютері в процесі проведення корекційних занять; *корекційно-освітнього і виховного циклу*: корекція порушених функцій, формування і розвиток у дітей мовних і мовленнєвих засобів: вимови звуків, просодики, фонематичного сприйняття, лексики, граматичної будови мовлення; формування і розвиток навичок навчальної діяльності, словесно-логічного мислення, зорового і слухового сприйняття, вербальної і зорової пам'яті, уваги, мотиваційної, емоційно-вольової сфер; виховання самостійності, зосередженості, посидючості; залучення до співпереживання, співпраці; *творчого циклу*: розвиток уяви, пізнавальної активності.

Вочевидь, вирішення навчальних і корекційних завдань за допомогою комп'ютерних засобів вбудовується у систему корекційної роботи відповідно до індивідуальних можливостей і корекційно-освітніх завдань. Їх реалізація здійснюється при першорядній ролі вчителя-логопеда за принци-

пом потрібної взаємодії: педагог – комп'ютер – дитина. Учитель-логопед складає індивідуальний план корекційної роботи відповідно до можливостей та освітніх потреб дитини.

На думку С.Миронової, умовами успішного використання комп'ютерної техніки на уроці є: знання вчителем індивідуальних особливостей учнів, ступеня їхньої готовності до засвоєння матеріалу; знання педагогом вимог навчальної програми та спеціальної методики викладання; знання комп'ютерних програм і вміння ними користуватися. Необхідним є врахування особливостей психіки дітей з особливими потребами. Це, зокрема, підвищена втомлюваність, розпорошена увага, сповільнений темп сприймання, тривале входження у процес роботи. Інтерес до комп'ютера підвищує працездатність, зосереджує увагу і дещо збільшує темп роботи [6].

Таким чином, аналіз літератури доводить думку про те, що комп'ютерні засоби представляють для фахівця не частину змісту корекційного навчання, а додатковий набір можливостей щодо корекції відхилень у розвитку дитини. Корекційний педагог, який використовує в роботі комп'ютерну техніку, має вирішувати два основних завдання спеціального навчання: сформувати у дітей уміння користуватися комп'ютером і застосовувати комп'ютерні технології для їх розвитку та корекції психофізіологічних порушень. Проте, на думку вчених (О.Качуровська, О.Легкий, С.Миронова, М.Шеремет та ін.), в Україні існує проблема підготовки й перепідготовки педагогів-дефектологів щодо використання комп'ютерних технологій у корекційному навчанні [1-7].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових

джерел дозволяє констатувати, що увагу вчених якнайбільше привертають проблеми застосування педагогами нових комп'ютерних технологій з метою корекції порушень та загально-го розвитку дитини із порушеннями психофізичного розвитку. У працях учених прослідковується акцентуація щодо важливості спеціальної підготовки корекційних педагогів до впровадження ІКТ у корекційний процес.

Цілком очевидно, що раціональне використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій залежить від професійної компетентності, зокрема інформаційно-технологічної компетенції корекційного педагога, його вміння запровадити ці технології в систему навчання кожного учня з особливими потребами. Крім цього, актуальною залишається про-

блема недостатньої кількості спеціалізованих комп'ютерних програм для розв'язання навчальних і корекційних завдань, а також спеціально розроблених методичних підходів. Ефективність навчання за допомогою комп'ютера значною мірою залежить від якості навчальних програм. При низькій якості цих програм та низькому рівні підготовки педагогів, недостатній сформованості комунікативно-технологічної компетенції корекційних педагогів, зокрема вчителів-логопедів, комп'ютер, природно, не виправдовує сподівань щодо підвищення ефективності корекційного навчання, які на нього покладаються, що потребує нових перспективних теоретичних розробок та ефективної практичної їх реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / В.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 263 с.
2. Дзюбенко А.А. Новые информационные технологии в образовании : монография / А.А. Дзюбенко. – М.: [б. и.], 2000. – 104 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
4. Качуровська О.Б. Корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із тяжкими вадами мовлення засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Качуровська О.Б. / Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2006. – 20 с.
5. Легкий О. Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютера в спеціальній школі : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / О.Легкий / Ін-т дефектології АПН України. – К., 2001. – 20 с.
6. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту / С. Миронова // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 41-45.
7. Яциніна Н.О. Етапи формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – Ч. 4. – С. 292-298.

СИНГАЇВСЬКА І. В.,
кандидат психологічних наук,
доцент,
завідувач кафедри психології

СОРОКА І.А.,
здобувач кафедри психології,
старший викладач кафедри
іноземних мов та спеціальної
мовної підготовки,
Вищий навчальний заклад
«Університет економіки та права
«КРОК», м.Київ

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У КОЛЕКТИВІ ОРГАНІЗАЦІЇ

У статті розглядається актуальна тема профілактики конфліктів в організації. Даються рекомендації щодо створення соціально-психологічних та організаційно-управлінських умов, які перешикоджають виникненню конфліктних ситуацій та усувають причини конфліктів.

Ключові слова: профілактика конфліктів, сприятливий психологічний клімат, культура спілкування.

В статье рассматривается актуальная тема профилактики конфликтов в организации. Даются рекомендации для создания социально-психологических и организационно-управленческих условий, которые препятствуют возникновению конфликтных ситуаций и устраняют причины конфликтов.

Ключевые слова: профилактика конфликтов, благоприятный психологический климат, культура общения.

The article discusses the actual topic of prevention of conflicts in the organization. Recommendations are given for the creation of socio-psychological and organizational conditions that prevent the emergence of conflict situations and eliminate the causes of conflicts.

Key words: conflict prevention, favorable psychological climate, the culture of communication

Постановка проблеми.
 XX-XXI століття продемонстрували велику кількість конфліктів у світі в різних сферах життя та діяльності. Сучасне життя рясніє прикладами політичних, юридичних, релігійних, сімейних, педагогічних та інших конфліктів. На думку Конрада Лоренца конфліктність і агресія закладені в самій природі людини [9]. Але людина – істота розумна – може і повинна навчитися попереджати конфлікти. Це простіше, ніж боротися з їх наслідками. Тому тема профілактики конфліктів є дуже актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз існуючої психологічної літератури свідчить про підвищену зацікавленість науковців у дослідженні проблеми конфліктів. Зокрема, генезис підходів до вивчення конфлікту у науці вивчали А. Анцупов, Л. Козер, О. Маруховська, В. Орлянський. Соціально-психологічні аспекти конфлікту досліджували О. Бондарчук, Н. Грішина, Г. Ложкін, М. Пірен. Специфіка педагогічних конфліктів вивчалася у працях Ф. Бородкіна, А. Гірника, С. Ємельянова, У. Мастенбрук, Дж. Ньюстрома, І. Сингаївської, М. Цюрупи. Гендерні та вікові відмінності людей як причини виникнення конфліктів вивчалися Л. Орбан-Лембрик. Положення про необхідність конструктивного розв'язання конфліктів роз-

глядаються у працях Л. Карамушки, Н. Пов'якель, М. Рібакової, В. Семиченко, Н. Тализіної. Проте потребують подальшого дослідження питання щодо ефективних шляхів профілактики конфліктів у колективі організації.

Мета статті полягає у розгляді практичних рекомендацій щодо створення соціально-психологічних та організаційно-управлінських умов, які перешкоджають виникненню конфліктних ситуацій та усувають причини конфліктів.

Виклад основного матеріалу.

Організація – основний осередок в структурі сучасного суспільства. Організації виконують різні функції і відрізняються одна від одної за родом діяльності їхніх членів, рівнем організації і згуртованості, кількісним складом. За В. С. Орлянським «організація з'єднує і координує поведінку людей, включає їх у єдиний трудовий процес, створює умови для розвитку своїх членів. У цьому середовищі формуються людські поняття, думки, закріплюються звички, схильності, стверджується суспільна репутація, формується особистість. Організація згуртовує людей через загальні інтереси, ідеї, цілі, норми і принципи» [14, с.119].

Зіткнення суб'єктів спільної діяльності (індивідів, груп, структур) у рамках організації або міжорганізаційному просторі може призвести до конфлікту. Ф. М. Бородкін та Н. М. Коряк [3] стверджують, що коли мова йде

про організаційний конфлікт, мається на увазі конфлікт викликаний специфічними властивостями організації, її структурними особливостями, взаємодією з іншими організаціями, організаційною динамікою тощо. Люди можуть розпочати конфлікт за суто особистими міркуваннями, а згодом такий конфлікт може стати організаційним. Та навпаки, розпочавшись з організаційних причин, конфлікт може перейти в сферу міжособистісних відносин. Соціально-психологічна функція трудового конфлікту полягає в тому, що він призводить до зміни соціально-психологічного клімату, згуртованості, авторитету, взаємної поваги.

Вивчення конфлікту стає все більшою необхідністю для сучасного суспільства, тому що дає практичні навички його попередження чи розв'язання, якщо він вже виник. Стрімке ускладнення відносин у сучасному суспільстві поставило перед людством важливе та складне завдання – підтримувати гармонію стосунків між людьми у соціумі. Діяльність вітчизняних та зарубіжних організацій підтверджує, що сучасним керівникам та працівникам необхідні знання та навички з управління конфліктами та їх профілактики. Будь-який трудовий колектив складається з працівників, які відрізняються один від одного віком, освітою, стажем роботи, життєвим досвідом, цілями, які люди перед собою ставлять, обов'язками, які їм доручили та поглядами на проблеми, що виникають в процесі трудової діяльності. У результаті цих розходжень у колективах організації можуть виникати конфліктні ситуації.

Профілактика конфліктів полягає в такій організації життєдіяльності суб'єктів соціальної взаємодії, яка виключає або зводить до мінімуму ймо-

вірність виникнення конфліктів або деструктивного розвитку протиріч. Профілактика конфліктів – це їх попередження у широкому розумінні [15]. Вивчення психологічної літератури [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 11; 12; 13], особистий досвід роботи у педагогічному колективі ВНЗ дали змогу зробити наступні висновки: щоб попереджати конфлікти, потрібно створювати суб'єктивні (соціально-психологічні) та об'єктивні (організаційно-управлінські) умови, які перешкоджають виникненню конфліктних ситуацій та усувають особистісні причини конфліктів. Технологія попередження конфліктів – це сукупність знань про засоби та прийоми впливу на перед конфліктну ситуацію.

Створення *суб'єктивних (соціально-психологічних) умов* для профілактики конфліктів в організації, передбачає:

1. Проведення *діагностики взаємовідносин* у колективі та вживання заходів (*стратегічних дій*) на основі діагностики щодо профілактики конфлікту. Потрібно навчати засобам корекції психологічного стану за допомогою аутогенного тренування, спрямовувати зусилля на створення умов для конструктивної взаємодії та співробітництва, розробити правила поведінки у колективі. Підвищувати культуру спілкування, ефективне мовлення та слухання. Усі корективні дії можна поєднати у систему корпоративного навчання працівників організації з управління конфліктами у формі соціально-психологічного тренінгу.

2. Створення *сприятливого психологічного клімату в колективі* – один з найголовніших засобів профілактики конфлікту. На нього впливають і стиль керівництва, і задоволення потреб, монетарні та немонетарні спонукальні заходи тощо. Але крім цього ще й

взаємовідносини у колективі – доброзичливість, взаємодопомога, довіра один до одного, вільне висловлювання думок, толерантність, емпатія, відсутність напруженості.

3. Підвищення *психологічної культури спілкування*. Гнів, сердитість, роздратованість людини пов'язані з невдалим спілкуванням. Ключ до подолання цього стану – у використанні способів ефективного слухання і ефективного мовлення з іншою людиною. Психологічні інструменти, які допомагають слухачеві проявити свою зацікавленість у співрозмовнику і повагу до нього: емпатія, валідація (підтвердження) права на існування почуттів іншої людини, пояснення, узагальнення. Не треба перебивати співрозмовника під час обговорення проблеми. Слухаючи роздратовану людину, треба бути уважним, терплячим, спокійним, контролювати свої власні емоції. Потрібно завчасно інформувати партнерів про свої рішення, котрі торкаються їхніх інтересів, не критикувати особистісні риси опонента. При спілкуванні важливо враховувати особистісні особливості співрозмовника: сприйняття (візуали, аудіали, кінестетики); типи темпераменту, риси характеру тощо.

Дуже важливо слідувати правилам *конструктивної критики*:

- уникати несправедливої критики;
- вказувати на конкретні помилки, а не говорити загальні фрази;
- критикувати конкретні дії, а не особистість;
- перевести розмову на почуття, використовуючи «Я-висловлення»;
- критикуючи важливо пояснити, як можна виправити ситуацію.

Інколи доречно звести проблему до

жарту чи перевести розмову на іншу тему; поступитися, якщо проблема не особливо важлива. Можна запропонувати опонентові повернутися до обговорення проблеми пізніше, що дасть час обдумати, переглянути її. Дуже важливо не брати участь в плітках та інтригах. В основі попередження конфліктів лежать моральні норми і цінності людини, уявлення про правильну і неправильну поведінку, порядність тощо.

4. *Безконфліктна поведінка* є засобом профілактики конфліктів.

Управління поведінкою розглядається як система заходів з формування принципів і норм поведінки людей в організації, завдяки яким досягається поставлена мета у визначені терміни і з розумними витратами. Впливати на проблемну ситуацію можна за двома напрямками: впливаючи на свою поведінку і на поведінку опонента.

5. *Управління стресом* як засіб профілактики конфліктів.

Уміння розпізнати стрес допоможе ним управляти, що, у свою чергу, допоможе працювати продуктивно, будувати кращі стосунки, попереджати конфлікти і жити здоровим життям. Наприклад, якщо стрес пов'язаний з дефіцитом часу, необхідно розвивати навички тайм-менеджменту: скласти перелік речей, програму дій, котрі необхідно виконати; розставляти пріоритети; навчитися делегувати завдання тощо.

Управляти стресом допоможуть наступні техніки: візуалізація; медитація; релаксація (глибоке спокійне дихання, заспокійливий музичний фон тощо). Більш загальні поради від психологів для розвитку стресостійкості (здатності особистості протистояти стресовим факторам) наступні: регулярні фізичні вправи (йога, плавання тощо); прогулянки на свіжому повітрі; повно-

цінний сон; достатній відпочинок; регулярне харчування; обмеження вживання кофеїну та алкоголю; уміння прощати та забувати; уміння змінити ставлення до ситуації; уміння думати позитивно, бути оптимістичним.

6. *Кадрова політика* – сукупність положень, принципів, методів роботи з кадрами з метою створення виробничого колективу, який відповідає необхідним вимогам. Необхідно проводити таку роботу: 1) пошук і підбір кадрів; 2) навчання і підвищення кваліфікації кадрів; 3) забезпечення умов для творчого розвитку; 4) відпрацьовування процедури «входження» нового співробітника в організацію, що включає повноцінну співбесіду; 5) представлення нового співробітника робочому колективу; 6) забезпечення психологічного супроводу співробітників тощо.

Потрібно проводити підбір кадрів з урахуванням не тільки їх професійних, але й психологічних якостей. Для запобігання соціально-психологічної напруженості в колективі необхідно ще на стадії добору кадрів здійснювати відсів кандидатів, чия поведінка та певний набір емоційних якостей (тривожність, дратівливість тощо) можуть згодом призвести до виникнення конфліктів. Також дуже важливо звертати увагу на гендерні, вікові, іноді національні відмінності. Наукові дослідження свідчать про те, що найбільш продуктивними є робочі колективи, які складаються з осіб різного віку, статі, темпераменту.

Створення **об'єктивних (організаційно-управлінських) умов** для профілактики конфліктів в організації передбачає:

1. *Створення сприятливих, комфортних умов праці.* Дуже важливо, що люди бачать навколо себе: сучасний інтер'єр з гарними картинами або фо-

тографіями на стінах. Яскраві але не кричущі кольори меблів, зелена рослинність. Сучасне обладнання, технічне забезпечення.

Вважається доцільним використання системи гнучкої зайнятості співробітників, застосування віртуальних структур управління, які не передбачають постійного знаходження працівників на своєму робочому місці.

За А. Маслоу [10] в ієрархії потреб на перших щаблях знаходяться фізіологічні потреби та потреби у безпеці. Якщо це не буде забезпечено, можливе виникнення конфліктів. Тому так важливо створити сприятливі умови: оптимальне освітлення та температуру приміщення; достатню кількість туалетних кімнат; кафе чи їдальню з доступними цінами та широким асортиментом страв, автомати з водою та кавою; охорону приміщення, юридичну захищеність тощо.

Було б дуже ефективним виділити приміщення для створення куточка відпочинку для психологічного розвантаження працівників організації. Це може бути невелика кімната з м'якими меблями (кріслом чи диваном) та килимом, де буде грати заспокійлива музика, де можна випити трав'яний чай чи сік, зняти напругу, стрес.

2. *Матеріальна забезпеченість.* На думку дослідників монетарна функція праці передбачає виконання таких цільових завдань: отримання оплати праці, адекватної затрачуваним трудовим зусиллям; отримання додаткових матеріальних виплат і пільг, що надаються адміністрацією (пільгові кредити, оплата страхування, компенсації витрат на навчання співробітників) тощо. Різноманіття форм заохочення є дієвим фактором управління мотивацією трудової діяльності. Премії, бонуси треба розподіляти справедливо

та відкрито, щоб не створювати чуток та незадоволення.

Продумана і збалансована політика організації в області мотивації є потужним засобом профілактики конфліктів. Використання різних форм заохочення передбачає розробку і застосування монетарних і немонетарних мотивуючих систем.

3. До немонетарних мотивуючих систем відносять моральне заохочення персоналу. Проведення спільних заходів: спортивного характеру (наприклад, змагання між департаментами; заняття у фітнес клубі чи отримання абонементу в басейн). Організація вечорів відпочинку, святкування днів народження колег чи інших свят. Екскурсії, відвідування театру чи концертів. Також це може бути спільна участь у добродійних акціях, спільних проєктах. Створення та підтримка внутрішніх організаційних традицій. Усі ці заходи є ефективними та дієвими для team-building та удосконалення взаємних стосунків у колективі.

4. Використання стилів і методів керівництва, відповідаючих інтересам співробітників, стане засобом попередження конфліктів. Кожен зі стилів керівництва (авторитарний, демократичний та ліберальний) має свої

позитивні сторони, які треба враховувати. Сучасний керівник повинен бути компетентним, досвідченим, досконало володіти різними методами управління, тому, що в різних ситуаціях найбільш ефективним може виявитися той чи інший стиль керівництва. Також важливі якості керівника – це аналітичні здібності, висока стресостійкість, конфліктостійкість, організованість, чесність, справедливість, порядність, доброзичливість та терпимість.

Розглянуті основні заходи з профілактики конфліктів можуть використовуватися окремо чи у комбінації, залежно від ситуації та потреб окремої організації.

Висновки та перспективи.

Таким чином, для профілактики конфліктів потрібно створювати суб'єктивні соціально-психологічні та об'єктивні організаційно-управлінські умови, які перешкоджають виникненню конфліктних ситуацій і усувають причини конфліктів.

Не зважаючи на досить велику кількість наукових доробок, цікавим було б дослідити інші психологічні та організаційні умови профілактики конфліктів, зокрема в різних типах організації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анцупов А. Я. Конфликтология : Учебник для вузов 3-е издание / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : «Питер», 2007. – 496 с.
2. Баныкина С. В. Педагогическая конфликтология : состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С. В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001. – С. 373-394.
3. Бородкин Ф. М. Внимание : конфликт / Ф. М. Бородкин, Н. М. Коряк. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1989. –190 с.
4. Ворожейкин И.Е. Конфликтология: Учебник / И.Е. Ворожейкин, А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров. – М.: ИНФРА – М, 2004. – 240 с.

5. Гірник А. М. Конфлікти : структура, ескалація, залагодження. Вид. 2-е. / А. М. Гірник, А. Ю. Бобро. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. – 172 с.
6. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. / Н. В. Гришина. – СПб. :Изд. дом «Питер», 2008. – 544 с.
7. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2009. – 384 с.
8. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
9. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. – М. : Амфора, 2001. – 349 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность /А. Маслоу. – Перевод. с англ. Татлыбаевой А. М. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
11. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации : Пер. с англ. / У. Мастенбрук. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 256 с.
12. Ньюстром Дж. Организационное поведение / Дж. Ньюстром, К. Дэвис. – СПб : Питер-Юг, 2000. – 448 с.
13. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2010. – 544 с.
14. Орлянський В. С. Конфліктологія : навчальний посібник / В. С. Орлянський. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 160 с.
15. Психологія конфлікту: Навчально-методичний посібник для підготовки магістрів усіх форм навчання / В.Я Галаган, В.Ф.Орлов, О.М.Отич, О.О.Фурса. – К.: ДЕТУТ, 2008. – 422 с.

ТКАЧИШИНА О.Р.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач,
кафедра загальної, вікової
та педагогічної психології,
Київський університет
ім. Б. Грінченка,
м. Київ

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглядаються актуальні аспекти проблеми якісної професійної підготовки психологів у наш час. Зокрема, звертається увага на підвищені вимоги до професійної підготовки психологів, що зумовлено як реформуванням вищої освіти в Україні, так і вимогами сьогодення – змінами соціально-економічних та політичних умов життя. Підкреслюється важливість формування у студентів – майбутніх психологів особистісної та професійної компетентності у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, особистісна та професійна компетентність психолога.

В статье рассматриваются актуальные аспекты проблемы качественной профессиональной подготовки психологов в наше время. В частности, обращается внимание на повышенные требования к профессиональной подготовке психологов, что обусловлено как реформированием высшего образования в Украине, так и требованиями нашего времени – изменениями социально-экономических и политических условий жизни. Подчеркивается важность формирования у студентов – будущих психологов личностной и профессиональной компетентности в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, личностная и профессиональная компетентность психолога.

The article deals with topical aspects of quality of training psychologists today. In particular, attention is drawn to the increased demands on the training of psychologists is caused by the reform of higher education in Ukraine and requirements of today – changes in socio-economic and political conditions. The importance of the formation of students – future psychologists personal and professional competence during training.

Key words: *training, personal and professional competence psychologist.*

Постановка проблеми. Модернізація вищої освіти в Україні вимагає подолання низки проблем, серед яких найбільш актуальною є невідповідність структури підготовки спеціалістів реальним потребам суспільства. Головна колізія української системи освіти полягає на сьогодні у відірваності освітньої галузі від потреб країни. Саме на вирішення цієї проблеми повинна бути спрямована модернізація української освіти.

Реформування вищої освіти в Україні висуває підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей. А сьогодні робить актуальним питання якісної професійної підготовки психологів, що пов'язане зі зміненими соціальними, економічними та політичними умовами життя в нашій країні.

В наш час психолог має володіти не тільки запасом теоретичних знань та загальних практичних вмінь, а й специфічними знаннями та навичками, що стосуються надання психологічної допомоги людині у складній життєвій ситуації. Зокрема, на жаль, стають актуальними такі сфери психологічної допомоги, як: психологічна допомога

вимушеним переселенцям, які втратили домівку, роботу, звичне оточення; психологічна допомога особам, які приймали участь в бойових діях, зняття негативного впливу тривалої стресової ситуації (перебування в зоні бойових дій) та запобігання розвитку посттравматичного стресового розладу; психологічна робота з особами, які внаслідок бойових дій втратили близьку людину, зокрема з дітьми, що залишились без батьків тощо. Зазначені аспекти практичної роботи психолога особливо необхідно враховувати в наш час при підготовці студентів – майбутніх психологів. Тому постає проблема формування особистісної та професійної компетентності у майбутніх психологів.

Практика сьогодні ставить актуальне запитання: А наскільки якісною є професійна підготовка психологів у наш час? Щоб дати відповідь на це запитання необхідно проаналізувати проблему в цілому. **Мета статті** – проаналізувати актуальні аспекти проблеми якісної професійної підготовки психологів в Україні у наш час.

Однією із актуальних проблем сучасної освіти є професійна підготовка практичних психологів, професійні

вміння яких відповідали б актуальним потребам суспільства. А для цього у процесі професійного становлення у ВНЗ майбутній психолог повинен оволодіти цілою системою умінь для здійснення психодіагностичної, психокорекційної, консультаційної, психотерапевтичної, тренінгової, психопрофілактичної роботи. Саме тому на перший план виходить питання не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-психологів, а насамперед створення умов для практичної насиченості педагогічного процесу професійного становлення майбутніх фахівців [4, с. 96-99].

Загалом, у вітчизняній психологічній літературі щодо проблеми підготовки практичних психологів висвітлюються такі її аспекти: компоненти професіоналізму психолога (Д. Богоявленська, О. Бондаренко), спеціальні здібності та професійно важливі якості майбутніх психологів (М. Амінов, Н. Бачманова, І. Мартинюк, М. Обозов, Р. Овчарова та ін.), формування особистісних конструктів майбутніх фахівців (Г. Абрамова, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, Н. Пов'якель, Л. Уманець та ін.), методологічні та теоретичні аспекти їхньої підготовки (Г. Балл, О. Бондаренко, Л. Бурлачук, Р. Мей та ін.).

Численні публікації, присвячені проблематиці професійної підготовки практичних психологів, свідчать про те, що до особистості практичного психолога висувається система вимог, яка містить два основні компоненти. По-перше, це вимоги до професійної компетентності фахівця-психолога (його професійного рівня), по-друге, – загальні вимоги до його особистості в цілому. Ефективність взаємодії психолога з клієнтом значною мірою залежить від наявності певних якостей особистості психолога, що є своєрідним

показником його професійної придатності до практичної роботи. Особлива увага у дослідженнях проблем підготовки практичного психолога приділяється виявленню компонентів професіоналізму психолога, його спеціальних здібностей [4, с. 96-99].

Таким чином, формування у студентів – майбутніх психологів особистісної та професійної компетентності ще під час навчання у вищому навчальному закладі є надзвичайно важливим. При цьому у процесі професійної підготовки психологів необхідно враховувати практичні запити сьогодення, тобто ті умови життя суспільства в яких буде працювати психолог. Зокрема, це стосується і відповідних категорій клієнтів, наприклад, переселенців, які втратили домівку та роботу, людей, що втратили близьких у ході бойових дій, тих, хто пережив жахіття війни тощо. Врахування специфіки клієнтів та їх життєвої ситуації на фоні змін, що відбуваються в нашій країні є дуже важливим, оскільки від цього залежить ефективність роботи психолога. Слід також пам'ятати і про психологічну допомогу в так званих «польових» умовах, оскільки така робота має свою специфіку на відміну від звичайної роботи психолога в кабінеті психологічної консультації. До цих особливостей професійної діяльності необхідно готувати студентів ще під час навчання у вищому навчальному закладі.

На думку О. Бондаренка, проблема професійно-особистісної підготовки психолога-практика включає чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості та діяльності практичного психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту

навчання і розвитку психологів-практиків; розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів, провідною з яких є проблема професійної ідентифікації [1].

В. Панок підкреслює значимість процесу професійної підготовки у ВНЗ та пропонує трирівневу структуру отримання професійних психологічних знань. Основу першого, загальнонаукового рівня мають становити теорії, гіпотези та факти, що встановлені в дослідженнях. Другий рівень – це практична психологія, третій – прийоми і досвід роботи у конкретній техніці (техніках), або так званий індивідуально-типологічний рівень, що враховує особливості кожної особистості майбутнього психолога [2, с.18-28].

На думку Н. Чепелевої, система організації підготовки практичного психолога повинна включати світоглядний, професійний та особистісний рівні, спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога [5, с.271-279].

Проведений теоретичний аналіз психологічної літератури щодо проблеми якісної професійної підготовки психологів, дає можливість виділити такі основні її аспекти [4, с. 96-99].

1. *Особистість тих, хто обирає професію психолога та їх мотивація.* Для майбутнього психолога важливою є мотивація ще на рівні професійного вибору. Характеризуючи мотивацію професійного вибору, необхідно відзначити, що на етапі вибору тієї або іншої професії в структурі особистості формується визначений мотиваційний конструкт, куди входять як усвідомлювані мотиваційні чинники, так

і неусвідомлювані. Розуміння чинників, які формують мотивацію вибору професії психолога може дозволити вже в процесі професійної підготовки створити спеціальні умови для усвідомлення дійсної причини приходу в дану професію і опрацювання неусвідомлюваних мотиваційних чинників, які перешкоджають глибинному розумінню себе, своїх відчуттів і психологічного захисту. Крім того, це допоможе у професійній діяльності психолога, а саме – об'єктивному і конгруентному прийняттю клієнта.

Досить часто вибір професії психолога може бути мотивований бажанням розібратися в собі, вирішити свої особисті проблеми. Загалом, таке бажання особистості можна оцінити позитивно, але, коли мова йде про вибір майбутньої професійної діяльності, то така мотивація є недостатньою для ефективної роботи за фахом. Така мотивація вибору професії може негативно позначатися надалі на діяльності психолога, оскільки для психолога все ж на першому місці має бути бажання допомагати іншим.

Тому актуальним є формування особистісної компетентності у студентів – майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Даний аспект проблеми тісно пов'язаний з наступним.

2. *Професійний відбір.* Слід визнати той факт, що у більшості випадків до особистості абітурієнта при вступі до вищого навчального закладу на спеціальність «Психологія» не пред'являється якихось особливих вимог. Може проводитися психологічне тестування, яке, скоріше, має формальний характер, ніж виконує функцію професійного відбору. Досить часто людина може помилитися у виборі професії, а для психолога – це неможливість самореалізуватися в об-

раній професії.

Крім того, від наявності певних психологічних особливостей та особистісних якостей психолога залежить ефективність професійної діяльності та задоволеність нею. Таким чином, проблема професійного відбору на спеціальність «Психологія» реально існує і заслуговує на увагу.

3. *Якість професійної підготовки* у вищому навчальному закладі за фахом «Психологія». Це один із аспектів загальної проблеми якісної вищої освіти. Так, вчорашній студент, а сьогоднішній психолог, часто, у кращому разі, володіє широким запасом теоретичних знань, але що стосується практичних навичок і практичної підготовки, то вони у більшості випадків знаходяться не на високому рівні. Тому при підготовці студентів – майбутніх психологів значна увага повинна приділятися формуванню у них спеціальних знань та практичних вмінь яких потребує практика сьогодення [4, с. 96-99].

Інформатизація зробила наше суспільство швидкозмінним, інформацію доступною, знання такими, що швидко застарівають, а вимоги до професійних та особистісних якостей людини – мінливими й динамічними. Інформаційно-комунікаційні технології, мережа Інтернет радикально змінили освітнє середовище, засоби міжособистісної комунікації сприяли формуванню якісно нового молодого покоління інформаційного суспільства, поглибили розрив поколінь і наступність традицій. Саме інформатизація суспільства висунула принцип неперервності освіти на позиції пріоритетного принципу сучасної освіти, а медіапростору надала статус впливового не тільки на формування й розвиток людини, а й на суспільну свідомість та суспільну організованість.

Основними принципами організації сучасної освіти мають бути науковість, гуманізм, демократизм, поступовість і безперервність. Головними напрямками розвитку сучасної освіти, на думку багатьох дослідників, є: широке впровадження передових наукових розробок – як власних, так і закордонних – у практику викладання; розробка різноманітних методик для забезпечення принципів поступовості і безперервності; використання нових форм, інноваційних методів та засобів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі і психологів; створення необхідних умов для всебічного розвитку особистості студента у процесі навчання у ВНЗ тощо. Все це необхідно враховувати при підготовці майбутніх психологів у ВНЗ для того щоб сформувати конкурентоспроможних фахівців, знання яких не були б відірвані від «практики» життя та запитів суспільства.

4. *Формування професійно важливих особистісних якостей у студентів-психологів.* Серед них слід підкреслити найважливіші, такі як: емпатія, комунікативні якості, емоційна чуйність, креативність, рефлексія, спостережливість, доброзичливість, саморегуляція та інші. Ці характеристики визначають можливість ефективної взаємодії з клієнтом. Вони можуть ефективно формуватися у студентів-психологів у процесі участі в різноманітних тренінгах, що також є необхідним елементом підготовки практичних психологів.

Вирішити завдання особистісно-професійного розвитку спеціаліста у галузі практичної психології можна шляхом групової психокорекції з глибокою орієнтацією, що сприятиме подоланню внутрішніх суперечностей психіки, розвитку професійно необхідних особистісних якостей та фахових умінь. У практиці надання

психологічної допомоги значну роль відіграє розуміння життєвої ситуації та психічної реальності іншого (К. Роджерс).

У процесі професійної підготовки майбутніх психологів необхідно приділяти належну увагу розвитку комунікативних якостей у студентів. Адже розвиток комунікативної сфери в особистості, яка за специфікою своєї діяльності постійно взаємодіє та спілкується з іншими людьми є чи не основним компонентом, який забезпечує ефективність її роботи [3, с. 63-72].

Оптимізація процесу особистісно-професійного розвитку також повинна включати необхідність формування професійних установок, умінь та навиків. Серед детермінант успішного професійного становлення майбутніх психологів у період навчання у ВНЗ також можна виокремити морально-етичне вдосконалення їхньої особистості, сприяння самореалізації та вирішенні особистих психологічних проблем, активізацію професійної мотивації, єдність змісту, форм, методів навчання, суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачами та студентами.

5. *Психологічна готовність до професійної діяльності.* Вона визначається як особливий психічний стан, що забезпечує успішне виконання професійних завдань, прийняття самостійних рішень. Деякі дослідники кваліфікують психологічну готовність як професійно важливе та складне особистісне утворення, яке включає в себе: позитивне ставлення до професії, достатньо стійкі мотиви діяльності; адекватні вимогам професійної діяльності риси характеру, здібності, прояви темпераменту; необхідні знання, уміння, навички; стійкі професійно важливі особливості сприймання, пам'яті, уваги, мислення, емоційно-вольових якостей тощо [3, с. 63-72].

До психологічної готовності щодо роботи за фахом можна віднести такі стійкі складові: професійно значущі якості, здібності, характер, досвід; а також динамічні: усвідомлення завдань, умов, в яких буде відбуватися її виконання, визначення шляхів досягнення і т.д. На психологічну готовність впливають не лише стійкі психічні особливості, якості людини а й ті конкретні умови в яких здійснюється діяльність. До зовнішніх і внутрішніх умов, що обумовлюють психологічну готовність, дослідники (А. Деркач, В. Зазикін, В. Панок, В. Рибалка) відносять: зміст завдань, їх проблеми, новизну, творчий характер; середовище діяльності; особливості стимулювання дій та результатів; мотивацію, прагнення до досягнення того чи іншого результату; оцінку ймовірності його досягнення; самооцінку власної підготовленості; стан здоров'я і фізичне самопочуття; особистий досвід мобілізації сил на вирішення певних завдань; вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності тощо [2].

Психологічна готовність майбутнього психолога-консультанта до роботи за фахом – це суттєва передумова цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Вона допомагає майбутньому спеціалісту успішно виконувати свої обов'язки, використовувати набуті знання на практиці, зберігати самоконтроль і успішно адаптуватися до професійної діяльності.

Висновки.

Перераховані аспекти не вичерпують всіх проблемних моментів, які виникають у процесі професійної підготовки психологів в Україні у наш час. В даній статті зроблена спроба виділити лише головні аспекти проблеми якісної професійної підготовки психологів. А це допоможе приверну-

ти увагу до подальшого вивчення даної проблеми з метою вдосконалення як методів, так і загалом оптимізації професійної підготовки психологів. Адже якість професійної психологічної допомоги залежить не від кількості випускників, що отримали диплом психолога, а від професійної компетентності цих фахівців.

Докорінна реформація у системі професійної підготовки майбутніх фахівців – єдиний спосіб комплексного вирішення ряду наріжних проблем. Зміни повинні бути раціональними, доцільними, обережними і обґрунтованими, а також повинні враховувати проблеми сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. 1. Бондаренко А. Ф. *Психологическая помощь: теория и практика* / А.Ф. Бондаренко. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
2. 2. Панок В. *Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики* / В. Панок // *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С.18-28.
3. 3. Ткачишина О. Р. *Психологічні основи підготовки майбутніх фахівців* / О. Р. Ткачишина // *Професійна підготовка практичного психолога: зб. наук. праць*. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 63-72.
4. 4. Ткачишина О.Р. *Проблема якісної професійної підготовки практичних психологів* / О. Р. Ткачишина // *Сучасна наука: теорія і практика: Мат-ли IV Всеукр. наук.-практ. конф. (28-29 листопада 2013р., м. Запоріжжя)*. – Запоріжжя, 2013.– С.96-99.
5. 5. Чепелева Н.В. *Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика* / Н.В. Чепелева // *Актуальні проблеми психології*. – К.: Інститут психології АПН України.–1999.– С.271-279.

ХАЛІК О.О.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра загальної та
вікової психології,
Криворізький педагогічний
інститут ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗІВ БАТЬКІВСЬКОЇ ТА МАЙБУТНЬОЇ СІМЕЙНОЇ СИСТЕМИ У СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ ЖІНОЧОЇ СТАТІ ТА ЇХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК З РІВНЕМ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ

У статті аналізуються особливості образів батьківської та майбутньої сімейних систем у сучасних студентів жіночої статі, визначаються збалансованість та незбалансованість вказаних родин. З'ясовано, що третина образів майбутньої родини є незбалансованими, з домінуванням заплутано-хаотичного типу. Встановлено зв'язок перфекціонізму спрямованого на інших та соціально обумовленого перфекціонізму з окремими показниками образу майбутньої сім'ї.

Ключові слова: сімейна система, образ батьківської сім'ї, образ майбутньої сім'ї, перфекціонізм, збалансовані, незбалансовані сім'ї.

В статье анализируются особенности образов родительской и будущей семейных систем в современных студентов женского пола, определяются сбалансированность и несбалансированность семей. Выяснено, что треть образов будущей семьи несбалансирована, с доминированием запутанно-хаотического типа. Установлена связь перфекционизма, направленного на других, с отдельными показателями образа будущей семьи.

Ключевые слова: семейная система, образ родительской семьи, образ будущей семьи, перфекционизм, сбалансированные, несбалансированные семьи.

This article deals with the analyze of the female students' perceptions of their parental family and their own future family systems. Author determines the balanced and extreme families. It was found that a third of all perceptions of the future family are extreme, with the dominance of chaotically engaged type. It is proved that there are significant differences between the perceptions of the parental family and their own future family. It was found that the most of the female students choose a model of mid-range family, like their parental families are. There is the statistically significant positive correlation between the index of socially prescribed perfectionism conformism and emotional bonding, emotional ties, family boundaries, decision making and family time. There is a significant negative correlation between other-oriented perfectionism, family flexibility, and discipline in the family and relationship rules.

Key words: Family system, the parental family, the future family, perfectionism, balanced family, extreme family.

Зважаючи на кардинальні зміни, які відбуваються у суспільстві, сім'я залишається одним з найважливіших соціальних інститутів, які мають вплив на розвиток особистості в процесі її соціалізації.

За Р.Хейвігхерстом, важливими завданнями періоду ранньої дорослості є вибір подружньої пари, підготовка до подружнього життя, створення сім'ї, початок професійної діяльності та ін. [3].

Навіть враховуючи сензитивність періоду ранньої дорослості до створення родини та інші сприятливі фактори, завдання створення сім'ї не завжди вирішується успішно: розлучення більш вірогідні на цьому віковому етапі, ніж на наступних.

Мета статті – теоретико-експериментальний аналіз особливостей образів батьківської та майбутньої сімейних систем у сучасних студентів-жінок та виявлення їх взаємозв'язку з рівнем перфекціонізму.

Сім'я в межах системного підходу розглядається як цілісна функціо-

нальна система, яка може змінюватись залежно від етапів розвитку. Є. Ейдемільлер зазначає, що образ сім'ї - внутрішнє переживання сім'ї суб'єктом. Автор вказує, що найважливішими характеристиками родини є її функції, структура та динаміка [10].

Функції та структуру сім'ї вивчали Т. М. Герінг, С. Мінухін, Д.Олсон, О. В. Черніков, А.Б.Холмогорова, Є. Ейдемільлер та інші.

Досить цікавою є циркулярна модель Д.Олсона. Двома основними показниками, які визначають тип сімейної структури є сімейна згуртованість та гнучкість, додатковим параметром є комунікація. Автор розрізняє чотири рівні згуртованості (об'єднаний, розподілений, розв'язаний, заплутаний) та гнучкості (ригідний, структурований, гнучкий та хаотичний). Крім того, поєднання вказаних чотирьох рівнів дозволяють описати 16 типів сімей з позиції їх функцій. В результаті Д. Олсон розрізняє 3 види родин за функціональністю:

- збалансовані сім'ї,

- частково збалансовані,
- незбалансовані або екстремальні.

В проведених дослідженнях автор стверджує, що найбільш функціональними є сімейні системи, яким властиві середні рівні вияву за показниками гнучкості та згуртованості. Також Д.Олсоном визначено, що створюючи родину кожен з подружжя часто намагається відтворити той структурний тип сім'ї, який був властивий батьківській, або змінює його на протилежний [11].

Сучасні російські дослідження образу сім'ї представлені роботами Т.М. Панкратової, Н. І. Оліфірович, О.В. Філіппової та ін.

Т.М.Панкратова, аналізуючи взаємозв'язок образу батьківської сім'ї і показників соціально-психологічної зрілості особистості студенток, робить висновок, що образ сім'ї є когнітивним утворенням і пов'язаний з соціально-психологічними характеристиками особистості, зокрема, з рівнем комунікативного контролю, ступенем інтенсивності доброзичливого ставлення до інших [5, 264-265].

Українська дослідниця М.В. Терещенко зазначає, що образом сім'ї є усвідомлені, недостатньо усвідомлені та неусвідомлені уявлення про розподіл ролей у сім'ї, особливості поведінки з усіма її членами, сімейні цінності, правила. Образ сім'ї впливає на дитячо-батьківські взаємини та може обумовлювати поведінку у майбутній власній сім'ї [6].

У роботі В.М. Карпової та О.В. Філіппової розглядаються уявлення про батьківську та майбутню родину в підлітковому та юнацькому віці. Авторами було встановлено, що існує взаємозв'язок між уявленнями про батьківську та майбутню родину в обох вікових періодах. Крім того, ав-

торами виявлена тенденція в описі майбутньої сімейної системи до збільшення показників згуртованості та гнучкості, що в результаті призводить до зростання дисфункціональності сімейної системи. Таким чином, підлітки та юнаки не усвідомлюють негативних наслідків надмірної близькості в родині, злиття та недиференційованості, які можуть призводити до дестабілізації шлюбу [2, 90-93].

Є.П. Хорошева, розглядаючи особистісні ресурси батьків нетипової дитини, встановила: батьки з вищим рівнем життєстійкості мають більше ресурсів для побудови гармонійної взаємодії між членами родини, що сприяє підтриманню балансу в сімейному функціонуванні. Автором було доведено, що чим вище рівень життєстійкості батьків, тим вище адаптаційні можливості сімейної системи [9, 93].

Однією з дослідниць, яка вивчає взаємозв'язок уявлень про батьківську родину і власну майбутню в юнацькому віці є С.В.Мерзлякова. Автор, використовуючи ідеї Д.Олсона, встановила, що структура майбутньої родини, як у дівчат, так і хлопців, є хаотичною, якій властиві імпульсивність, недостатня структурованість при розподілі ролей, нестійке керівництво.

Крім того, С.В.Мерзляковою визначена відмінність в образах майбутньої родини у хлопців та дівчат, зокрема хлопці копіюють з батьківської сім'ї роз'єднаний рівень згуртованості, хоча рольова структура змінюється з гнучкого на хаотичний тип. Дівчата ж прагнуть наслідувати з батьківських родин хаотичний тип сімейної адаптації, а також розділений рівень згуртованості [4, 117-119].

Серед вітчизняних психологів цікавим є дослідження А. О. Чорновола-Ткаченко. Автором виявлено, що для підлітків, які сприймають свою сім'ю

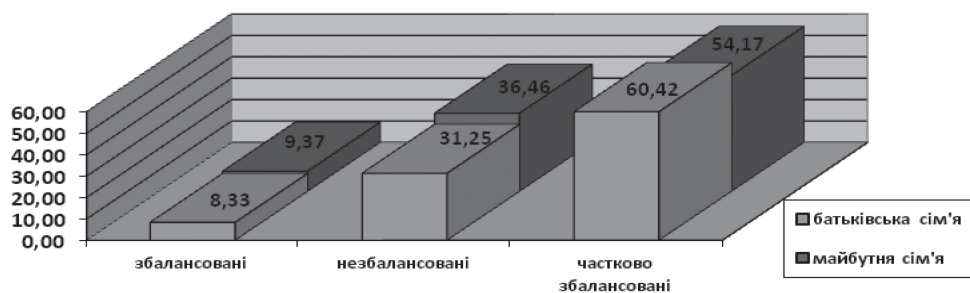


Рис. 1. Типи батьківської та майбутньої сімей у студентів-дівчат за функціональністю

незбалансованою, характерна менша особистісна зрілість та нижчий рівень глобального самовідношення. Якщо ж родина сприймається збалансованою, то підліткам обох статей властивий високий рівень самоповаги та очікування позитивного ставлення [7, 9-10].

Таким чином, значна частина сучасних досліджень спрямована на вивчення образу батьківської родини, зокрема уявлень дітей переважно шкільного віку про її функціональність та вплив на окремі соціально-психологічні характеристики зростаючої особистості. В окремих дослідженнях аналізуються уявлення і про власну майбутню сім'ю, але період ранньої дорослості залишається мало дослідженим щодо цієї проблеми.

В експериментальному дослідженні були використані наступні методики: опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3) Д.Олсона та опитувальник «Багатовимірний шкала перфекціонізму» П.Хьюїтта і Г. Флетта (MPS) [1]. Загальний об'єм вибірки - 96 студентів жіночої статі 2 та 3 курсу Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ».

Розглянемо отримані результати дослідження за «Шкалою сімейної адаптації та згуртованості», які дозволяють виявити особливості сприй-

няття елементів сімейної системи дівчатами-студентками з позиції її функціональності (див. Рис. 1). Встановлено досить низький показник збалансованих сімей як в теперішніх батьківських - 8,33%, так і в уявленнях про майбутні власні родини - 9,37%. Крім того, лише 25% дівчат зі збалансованих сімей прагнуть мати власну такого ж типу, приймаючи за зразок батьківську, тоді як половина студенток власну родину уявляють хаотичного типу, якому властива надмірна непередбачуваність при впливі стресорів.

В обох випадках домінують частково збалансовані сім'ї, 60,42% та 54,17%, відповідно. Щодо уявлень про майбутні родини, то кількість частково збалансованих сімей, менша за батьківські на 6,25%, зокрема і за рахунок переходу від частково збалансованої батьківської системи до уявної власної незбалансованої. Наприклад, з частково збалансованих батьківських сімей 36,21% дівчат прагнуть створити незбалансовані. Це відбувається за рахунок підвищення рівня згуртованості аж до повного злиття з низьким ступенем диференційованості членів родини один від одного.

Але більшість студенток (55,17%) обирають за модель власної сім'ї таку ж частково збалансовану, як і бать-

№	Тип сімейної системи		Вид сім'ї	
			Батьківська	Майбутня
1	Збалансовані	Об'єднано-гнучкий	1,04% (1)	5,21% (5)
2		Розподілено-структурний	2,08% (2)	1,04% (1)
3		Розподілено-гнучкий	5,21% (5)	3,12% (3)
4	Частково збалансовані	Об'єднано-хаотичний	22,92% (22)	34,39% (33)
5		Розподілено-хаотичний	26,04% (25)	14,58% (14)
6		Роз'єднано-структурний	1,04% (1)	1,04% (1)
7		Зуплутано-гнучкий	-	4,16% (4)
8		Роз'єднано-гнучкий	10,42% (10)	-
9	Незбалансовані	Заплутано-хаотичний	5,21% (5)	32,3% (31)
10		Роз'єднано-хаотичний	26,04% (25)	4,16% (4)

Таблиця 1.
Відмінності між типами батьківської та майбутньої сімейних систем студенток

ківська, що підтверджує ідеї Олсона, щодо наслідування зразку батьківської системи.

Викликає занепокоєння значний відсоток незбалансованих родин, батьківських – 31,25%, майбутніх – 34,46%. Крім того, при аналізі результатів щодо уявлень про майбутню сім'ю, дівчата-студентки схильні утворювати незбалансовані сімейні системи навіть в більшій кількості, ніж вже існуючі батьківські. Більшість студенток з незбалансованих батьківських сімей (48%) прагнуть утворити подібну ж незбалансовану систему. З них половина будуватиме сімейну систему - точну копію батьківської, а інші 50% дівчат роз'єднану систему батьківської родини з низьким рівнем згуртованості у своїй майбутній сім'ї будуть перетворювати на заплутану, що характеризується занадто високим рівнем згуртованості. Таким чином, студентки з дисфункціональних батьківських сімей будуть відтворювати або стосунки сімейної системи батьків або окремі компоненти цієї системи будуть намагатися змінити на протилежні.

45,7% студенток, описуючи батьків-

ську сімейну систему як незбалансовану (екстремальну), уявляють власну майбутню сім'ю частково збалансованою, зокрема, прагнуть перейти від роз'єданого типу, до об'єданого (50%), якому властива емоційна близькість, достатнім рівнем згуртованості або до розділеного типу (31,25%), який характеризується помірною згуртованістю. Отже, цій групі дівчат вдалося побудувати образ майбутньої сімейної системи за рахунок підвищення рівня згуртованості.

Розглянемо типи батьківських сімей студенток за показниками згуртованості та гнучкості (див. Табл 1).

Найбільш поширеними є системи з домінуванням хаотичного типу, зокрема, розподілено-хаотичні – 26,04%, роз'єднано-хаотичні (25%) та об'єднано-хаотичні (22,92%).

Роз'єднано-хаотичні сім'ї належать до незбалансованих родин, яким властивий низький рівень згуртованості і лояльності в родині. Члени родини слабо прив'язані один до одного, емоційно незв'язані між собою, не можуть надавати підтримку, разом вирішувати проблеми, які виникають, часто

ізолюються один від одного. До цього також додається нечіткість розподілу ролей і непередбачуваність сімейних рішень в кризових ситуаціях.

Об'єднано-хаотичні родини характеризуються з одного боку достатньою емоційною близькістю, а з іншого нестійкістю керівництва та імпульсивністю, неясністю в розподілі ролей, непередбачуваністю, що може призводити до конфліктів. Сімейні ролі можуть зміщуватися від одного члена родини до іншого, є нечітко визначеними.

Зупинимось також на типах сімейних систем, обраних студентками для власних майбутніх родин і порівняємо їх з батьківськими. Серед них, як і серед батьківських, переважає хаотичний тип родин. Зокрема, домінують об'єднано-хаотичні родини – 34,38%, які належать до частково збалансованого типу і були охарактеризовані вище.

Викликає занепокоєння досить високий показник заплутано-хаотичних сімей (32,3%) в уявленнях про майбутні родини, на відміну від батьківських, де виявлено лише 5,21% подібних систем.

Заплутано-хаотичні родини належать до незбалансованих сімейних систем. Вони характеризуються занадто високим рівнем згуртованості, особистісного простору в подібних типах родин майже немає. Зовнішні кордони є жорсткими, членам родини властиве прагнення до надмірної емоційної близькості, друзі та інтереси повинні стосуватися усіх членів сім'ї. При визначених ознаках подібній системі властива також нестійкість чи обмеженість керівництва, сімейні ролі нечіткі, можуть зміщуватись від одного члена родини до іншого.

Третє місце за частотністю уявлень майбутньої сім'ї займають розподілено-хаотичні сімейні системи – 14,58%,

яких значно менше, ніж батьківських.

Інші уявлення про типи сімей дівчат представлені незначними відсотками від 1% до 5% як батьківські, так і майбутні.

Крім того, за допомогою непараметричного критерію Вілкоксона нами було доведено статистично достовірні відмінності між батьківським образом родини за показниками згуртованості та гнучкості та майбутньої ($T=867,5$ та $T=1525$, відповідно, при рівні значимості 0,01).

Для виявлення залежності образів та майбутньої сім'ї від батьківської нами був проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта Спірмена. Встановлено, що показник згуртованості батьківської родини статистично достовірно корелює з показником згуртованості майбутньої (0,25 при рівні значимості 0,01). Це означає, що чим вище показник згуртованості в батьківській сім'ї, тим вище буде цей показник і в майбутній, аж до екстремального рівня. Статистично достовірний зв'язок між показниками гнучкості визначених типів родин відсутній.

Крім того, для з'ясування зв'язку досліджуваних показників образу майбутньої сім'ї дівчат-студенток з показниками різних видів перфекціонізму нами був проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена (див. Табл.2). Статистично значимого зв'язку між перфекціонізмом, спрямованим на себе, та зазначеними показниками сімейної системи немає.

На основі отриманих даних встановлено, що існує значимий негативний кореляційний зв'язок між перфекціонізмом, спрямованим на інших і сімейною гнучкістю (-0,28), дисципліною в родині (-0,26) та сімейними ролями (-0,27).

		Сімейна згуртованість	Сімейна гнучкість	Емоційний зв'язок	Сімейні кордони	Прийняття рішень	Час	Друзі	Інтереси і відпочинок	Лідерство	Контроль	Дисципліна	Ролі	Правила
Перф. спрямов. на себе	Коеф. кореляції	-0,11	0,05	0,08	0,02	-0,16	0,05	-0,07	-0,21	0,15	-0,09	0,05	0,01	-0,08
	Рівень зн.	0,41	0,7	0,54	0,88	0,2	0,67	0,56	0,1	0,22	0,45	0,68	0,9	0,54
Перф. спрямов. на інших	Коеф. кореляції	0,07	-0,28	0,2	0,08	-0,05	0,07	-0,04	0,01	-0,14	-0,18	-0,26	-0,27	-0,04
	Рівень зн.	0,56	0,03	0,12	0,54	0,71	0,6	0,73	0,94	0,28	0,16	0,04	0,03	0,75
Соціально обумовлений перфекціонізм	Коеф. кореляції	0,41	0,12	0,44	0,27	0,3	0,34	0,12	0,22	0,13	-0,01	0,09	0,01	0,11
	Рівень зн.	0,001	0,34	0,001	0,03	0,01	0,005	0,39	0,08	0,31	0,99	0,45	0,92	0,37

Таблиця 2.

Кореляційний аналіз перфекціонізму з показниками сімейної згуртованості та гнучкості

Чим вище у особистості показник перфекціонізму, спрямованого на інших, тим менше в створеній родині вона буде проявляти сімейну гнучкість, та тим нижче будуть показники дисципліни та сімейних ролей. Це означає, що дівчата з високим рівнем перфекціонізму спрямованого на інших будуть обмежувати можливості дітей у виборі форм поведінки, а також самостійно призначати покарання без обговорення, вимагати чіткого розподілу ролей.

Крім того, виявлено статистично значимий позитивний кореляційний зв'язок між показником соціально обумовленого перфекціонізму і сімейною згуртованістю (0,41), емоційним зв'язком (0,44), сімейними кордонами (0,27), прийняттям рішень у родині (0,3) та часом, проведеним з родиною (0,34). Рівень значимості від 0,03 до 0,001. Це вказує на те, що чим вище показник соціально обумовленого перфекціонізму, тим вище показники сімейної згуртованості. Надто високий показник соціального перфекціонізму може сприяти формуванню родини зчепленого типу з надмірним прагненням до емоційної близькості, жорсткістю сімейних кордонів і занадто високим рівнем згоди між членами сімейної системи. В таких сім'ях вільний

час в більшості випадків члени родини проводять разом.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

Встановлено, що більшість студенток обирають модель майбутньої сім'ї частково збалансованого типу. Третина образів майбутньої родини дівчат є незбалансованими, з домінуванням заплутано-хаотичного типу, які моделюються або за зразком батьківської, або окремі компоненти сімейної системи змінюються на протилежні.

Доведено, що існують значимі відмінності між образами батьківської та майбутньої сімей за показниками гнучкості та згуртованості. Виявлено кореляційний зв'язок між показниками гнучкості батьківської та майбутньої сімей дівчат-студенток.

Існує статистично достовірний зв'язок між соціально обумовленим перфекціонізмом і сімейною згуртованістю, емоційним зв'язком, сімейними кордонами, прийняттям рішень у родині та часом, проведеним з родиною; а також між перфекціонізмом, спрямованим на інших і сімейною гнучкістю, дисципліною в родині та сімейними ролями. Надто високий показник соціального перфекціонізму може сприяти формуванню родини зчепленого типу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И.И. Грачева// Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. - №6. – С. 73–89.
2. Карпова В.М. Представления о родительской и будущей семье в подростковом и юношеском возрасте / В.М. Карпова, Е.В. Филиппова// Психологическая наука и образование. - <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n4/index.shtml> - С.84-96.
3. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.
4. Мерзлякова С.В. Родительская семья как ориентирующий образ семейного самоопределения молодежи/ С. В. Мерзлякова// Теория и практика общественного развития. – 2014. – №2.– С. 114-119.
5. Панкратова Т.М. Взаимосвязь образа и показателей социально-психологической зрелости личности студенток/ Т.М. Панкратова// Ярославский педагогический вестник. - 2012. - №4. – Т.2. – С.261-265.
6. Терещенко М.В. Образ сім'ї як структурний компонент картини світу дошкільника/ М.В. Терещенко. - Актуальні проблеми психології. – К: Видавництво «Фенікс», 2011. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 13. – С. 399-407.
7. Чорновол–Ткаченко А.О. Емоційна оцінка підлітками сімейного функціонування як фактор формування «Я-образу»/ А.О.Чорновол–Ткаченко// Педагогіка та психологія. - 2012. - Вип. 42. - С. 29-36.
8. Олифирович Н.И. Анализ функциональных показателей семейной системы/ Н.И. Олифирович, Т.Ф. Велента// Журнал практической психологии и психоанализа . – 2011. - №3. – Режим доступу: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2816>.
9. Хорошева Е.В. Индивидуальные ресурсы родителей нетипичного ребенка/ Е. В. Хорошева// Режим доступу: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44065.shtml
10. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи/ Э.Г.Эйдемиллер, В. В. Юстицких. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 656с.
11. Olson D.H. FACES IV & the Circumplex Model/ David H. Olson & Dean M. Gorall// Journal of Marital & Family Therapy. – 2011. – Vol.3,1. – С.64-80.

ХОМЧУК О.П.,
аспірант,
Національний
педагогічний університет
ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ТА АВТОНОМІЇ ЯК ОСОБИСТІСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті розкривається сутність понять рефлексії та автономії, особливості їх розвитку в підлітковому віці та взаємозв'язок із впевненістю у собі. Вивчення психологічних особливостей даних психічних явищ дало можливість встановити переважання незбалансованого середнього рівня рефлексії і автономії та негативну тенденцію до його зростання у старшому підлітковому віці.

Ключові слова: автономія, впевненість у собі, рефлексія, підлітковий вік, самосвідомість, саморегуляція.

В статті раскрывается суть понятий рефлексии и автономии, особенности их развития в подростковом возрасте и взаимосвязь с уверенностью в себе. Изучение психологических особенностей данных психических явлений дает возможность констатировать доминирование несбалансированного среднего уровня рефлексии и автономии и негативную тенденцию к его увеличению в старшем подростковом возрасте.

Ключевые слова: автономия, уверенность в себе, рефлексия, подростковый возраст, самосознание, саморегуляция.

The literature sources concerning investigated personal determinants of the teenager's self-confidens development were analyzed and summarized. The development of teenager's self-confidens is stipulated by the influence of the dominant internal factors, such reflection, autonomy. It was discovered psychological features personal determinants of the teenager's self-confidens. It was ascertained, that

indices of middle levels are dominating. It was elicited negative tendency augmentation middle levels of self-reliance in elder teenagers.

Key words: *autonomy, reflection, self-confidens, self-efficacy, self-esteem, teenage.*

Постановка проблеми. У сучасний період розвитку українського суспільства, що характеризується постійними соціально-економічними змінами, соціум ставить нові вимоги до людини. Постає потреба в особистостях, які здатні самостійно створювати та реалізовувати життєві плани і власні проекти, проявляти соціальну активність, мати власну позицію, захищати і відстоювати свої права, інтереси, відповідати за свої вчинки. Умовою успішної реалізації молоді сьогодні є ініціативність, впевненість у собі. Важливим етапом у розвитку впевненості у собі є підлітковий вік як період відкриття свого внутрішнього світу, перебудови самосвідомості, розвитку рефлексії, саморегуляції. Теоретична та практична значущість дослідження проблеми визначається необхідністю наукового обґрунтування особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до теми дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеню кандидата психологічних наук на кафедрі соціальної психології та психотерапії НПУ імені М. П. Драгоманова.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні дослідження проблеми впевненості у собі представлені у роботах Н.Ю. Будіча, М. Є. Мішечкіної, В.Г.

Ромека, І.С. Толкунової, О. С. Шило. Зокрема В.Г. Ромек розмежовував впевненість на ситуативну й особистісну та відносив до соціально-психологічних якостей особистості. Вчений визначав дане психічне явище як «позитивну оцінку людиною власних навиків і можливостей (поведінкового репертуару) як достатніх для досягнення власних (суб'єктивно важливих) цілей і задоволення власних потреб» [12, с.132]. Впевненість у собі являє собою складне інтегративне утворення, центральним компонентом якого є позитивне ставлення індивіда до власних навичок, умінь і здібностей, яке проявляється в ситуаціях спілкування, що припускає особисту залученість індивіда. В.Г.Ромек виділяє когнітивну складову – узагальнена власна ефективність (легкість вибору і виконання навичок); емоційну – переживання сміливості/сором'язливості; поведінкову – ініціатива в соціальних контактах.

Ми приєднуємося до поглядів В.Г. Ромека, що впевненість у собі – це позитивне ставлення до власних можливостей, що проявляється у когнітивній, емоційній і поведінковій сфері особистості. У даній роботі ми розглядаємо особистісні детермінанти розвитку когнітивного компонента (рефлексія) та емоційного компонента (автономія) впевненості у собі.

Метою статті є вивчення психологічних особливостей особистісної реф-

лексії та автономії в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Особливості розвитку та формування особистості підліткового віку досліджуються в працях Л.С.Виготського, Е.Еріксона, І.Д.Беха, Л.І. Божович, І.С. Булах, М.Кле, А.М.Прихожан, Д.Й.Фельдштейна та інших.

Зокрема Л. С. Виготський приділяв увагу розвитку мислення в підлітковому віці. Головне в розвитку мислення – утворення понять, що веде до вищої форми інтелектуальної діяльності, нових способів поведінки. Л.С.Виготський розглядав проблему інтересів у ролі основоположної протягом усього підліткового віку, відзначав центральні новоутворення – розвиток рефлексії, на її основі – самосвідомості [4].

Л.І. Божович вважає, що основні зміни, які відбуваються в підлітковому віці, стосуються насамперед мотиваційної сфери. На перший план висувуються мотиви, пов'язані зі світоглядом. Мотиви формуються не спонтанно, а усвідомлено, на ґрунті свідомо поставленої мети. Крім того, значне місце відводиться моральним переконанням. Одночасно з переконаннями формуються ціннісні орієнтації. Наступне важливе новоутворення даного вікового періоду – розвивається самовизначення, як здатність розуміти самого себе, свої можливості, здібності, свій соціальний статус у суспільстві [2].

Т. В. Комар зазначала, що «зміни рефлексії підлітка пов'язані із змінами у сферах самопізнання, ставлення до самого себе, образом власного „Я“, саморегуляцією поведінки та діяльності. Ступінь розвитку цих здатностей безпосередньо пов'язаний із становленням моральних якостей. Розвиток рефлексії визначає і загальний перебіг становлення саморегуляції, самовиховання, цілеспрямованості

у зміні власної особистості» [8, с. 57].

Отже, здатність до рефлексії є необхідною умовою розвитку особистості підлітка.

Психологічний зміст поняття «рефлексія», на думку вчених, полягає у розгляді внутрішніх психічних актів і стані самопізнання. Зокрема О.З. Зак розглядає рефлексію як спосіб предметнення змісту свідомості, звернення пізнання людини на саму себе, на власний внутрішній світ, психічні якості і стани [7].

Т. В. Комар розглядає рефлексію як «специфічний прояв самоактивності особистості, яка виявляється в можливості та готовності індивіда творити свою особистість шляхом самосвідомості, що виступає як сукупність процесів самопізнання, самооцінювання, саморегуляції» [8, с 62].

На її думку, несформовані механізми рефлексії сприяють необ'єктивному сприйняттю підлітком самого себе, приписуванню власного погляду, оцінки самого себе – оточуючим, а значить, центруванні на своїх особистісних проблемах.

Рефлексія, як форма усвідомлення підлітком як свого внутрішнього світу, так і розуміння внутрішнього світу інших людей, є важливим механізмом самосвідомості [11, с 154].

У дослідженнях Г.М. Свіденської, Т.В. Дуткевич, О.М. Лось зазначалось, що людина, яка володіє достатнім рівнем самосвідомості, є впевненою у собі, прагне до самореалізації. Зокрема Г.М. Свіденська досліджувала проблеми психологічних особливостей розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи. В результаті проведеної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток умінь рефлексії, було виявлено, що учні стали більш впевнені у собі, навчилися контролювати свої тимчасові

Таблиця 1.
Вікові особливості розвитку рефлексивності підлітків

Рівні	Вибірка 13–14 рр. (8 клас)		Вибірка 14–15 рр. (9 клас)		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	41	32,80	34	28,10	1,8
Середній	44	35,20	67	55,37	2,6 *
Низький	40	32,00	20	16,53	3,3 **
Всього	125	100,00	121	100,00	–

* $p \leq 0,01$

** $p \leq 0,05$

емоційні прояви [13].

Отже, рефлексія як важливий механізм розвитку самосвідомості є особистісною детермінантою впевненості у собі в підлітковому віці.

Вивчення вікових особливостей рефлексивності здійснювалось за методикою А.В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності». Дослідження проводилось з учнями восьмого класу (13–14 років) і дев'ятого класу (14–15 років). Всього вибірка становила 246 чоловік. Підрахунок статистично значимих вікових відмінностей здійснювався по t-критерію Стьюдента. Результати досліджень наведені в таблиці 1.

Як видно з таблиці 1, перше місце по кількісних показниках займає середній рівень: 35,20% учнів 13–14 років і 55,37% 14–15 річних, який статистично достовірно зріс ($t = 2,6; p \leq 0,01$). На другому місці – високий рівень, який дещо знизився; низький рівень займає третє місце.

Виявлена значна позитивна вікова тенденція до зменшення низького рівня вияву рефлексивності на 15,47% ($t = 3,3; *p \leq 0,05$). Водночас домінування середнього рівня свідчить про те, що у значної кількості учнів ще недостатньо сформовані механізми рефлексії, що сприяє необ'єктивному сприйняттю

підлітком самого себе, приписуванню власного погляду, оцінки самого себе – оточуючим, а значить, центруванні на своїх особистісних проблемах.

Досягнення підлітком певної автономії, незалежності від батьків є одним із важливих завдань для цього віку. Бути дорослим – означає самостійно мислити, приймати рішення, навчитись саморегуляції та самоконтролю [11, с. 81–82].

Т. С. Гурлева зазначала, що особливістю підліткового віку є прагнення до автономності, незалежності і водночас до об'єднання у групи, що, на її думку, свідчить про прагнення молодої людини до інтеграції в референтному середовищі, витримуючи і виявляючи при цьому власну автономність, свободу вибору, пошуку і реалізації власних життєвих смислів, що сприяє самоздійсненню, подальшому особистісному розвитку [5, с. 67]. Вчена визначала підлітковий вік як сенситивний до розвитку автономії: «потреба в розширенні і відстоюванні своєї автономії стає важливим завданням наприкінці дитинства і поступово переростає в усвідомлення своєї внутрішньої незалежності, автономності у підлітковому віці» [5, с. 71].

І.С. Булах серед типових особливостей особистості підлітка відмічає

відносну незалежність поведінки від порад дорослих, прагнення до автономності та самостійності [3].

Особливістю соціальної ситуації розвитку в підлітковому віці стає протиріччя між зростаючою самостійністю і можливостями її реалізації.

У роботах О.Є. Дергачової, автономність визначається як механізм саморегуляції і самодетермінації особистості, який реалізується у вигляді усвідомленого вибору способу дій, що враховує як внутрішні прагнення, так і зовнішні умови життя людини [6].

М.В. Яцюк давала наступне визначення автономності: «Це відносно стійка властивість особистості, що характеризується здатністю суб'єкта до довільної самоорганізації, спроможного самостійно визначати та реалізувати свідомі вибори, з урахуванням впливу суб'єктивних та об'єктивних чинників» [14, с.21]. Внутрішніми чинниками, що зумовлюють розвиток автономності, на її думку, є рівень розвитку процесів та навичок саморегуляції, довіра молодій людині до себе, визнання та повага власної індивідуальності, аутосимпатія. Ключовими параметрами дії внутрішніх чинників на розвиток автономності особистості є почуття компетентності в саморегуляції, що виявляється в усвідомленні особистістю власної ефективності у певній предметній сфері діяльності, визнанні нею своїх здібностей, знань, вмінь, навичок, можливостей. Такі характеристики по суті збігаються з визначенням впевненості у собі [14, с. 52].

Г.С. Пригін також відмічав взаємозв'язок автономії з цим психічним явищем. У своїх дослідженнях він виявив, що в структуру самовідношення «автономних» суб'єктів входять складові, які «свідчать про їх впевненість у собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили у склад-

них ситуаціях» [10, с. 27]

Автономність, як і впевненість у собі дослідники пов'язують і процесами саморегуляції. Вивченням впевненості у собі у контексті саморегуляції займалися К.А. Альбуханова-Славська, В.І. Моросанова.

К. А. Абульханова-Славська досліджує впевненість у контексті аналізу механізмів регуляції активності особистості. Незнаходження людиною адекватного зовнішнім завданням способу активності проявляється у двох крайнощах, а саме: як в заниженій ролі «Я», невпевненості в собі, так і в завищенні «Я», підтвердженні своєї винятковості. Прояви впевненості-невпевненості є підставою для виділення різних типів активності, процесу саморегуляції, що опосередковує взаємозв'язок між претензіями і досягненнями особистості [1].

В.І. Моросанова відносить впевненість у собі до особистісно-регулятивних властивостей, що характеризує функціонування всіх ланок системи саморегуляції [9].

Отже, автономність як здатність протистояти соціальному тиску, бути незалежним, приймати самостійні рішення, брати відповідальність за свої вчинки спрямовує поведінку підлітка, дає можливість отримувати власний життєвий досвід. У контексті нашого дослідження автономність детермінує розвиток впевненості у собі в підлітковому віці.

Вивчення рівнів вияву автономності підлітків здійснювалось за методикою О.Є. Дергачової «Опитувальник каузальних орієнтацій». Результати досліджень наведені в таблиці 2.

Як видно з таблиці 2, високий рівень має вікову тенденцію до зменшення: з 22,40% у 13-14 річних учнів до 12,40% у 14-15 річних ($t = 2,9$; $p \leq 0,01$). Середній рівень статистично

Таблиця 2.

Вікові вияви переживання автономності (залежності) підлітками

Рівні	Вибірка 13–14 рр. (8 клас)		Вибірка 14–15 рр. (9 клас)		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	28	22,40	15	12,40	2,9 *
Середній	48	38,40	70	57,85	2,4 *
Низький	49	39,20	36	29,75	1,6
Всього	125	100,00	121	100,00	—

* $p \leq 0,01$

достовірно збільшується на 19,45% ($t = 2,4$; $p \leq 0,01$). Низький рівень не значимо зменшується.

Отже, нами констатується негативна вікова тенденція до зменшення високого рівня автономності та зростання середнього рівня, який характеризується наявністю в учнів протиріч: прагненням до автономності і водночас перекладанням відповідальності за себе на оточуючих, безініціативності.

Висновки. Аналіз літературних джерел дав можливість зробити висновок про те, що особистісними детермінантами когнітивного і емоційного компонентів впевненості у собі в підлітковому віці виступають особистісна рефлексія і автономність. Слід зазначити, що ці детермінанти є самодостатніми, необхідними особистісними утвореннями, які підсилюють розви-

ток впевненості у собі в підлітковому віці.

Вивчення психологічних особливостей рефлексії і автономії у старших підлітків дає можливість зробити висновок про те, що збалансовані вияви досліджуваних психічних явищ не є типовими для учнів даного віку, що є ознакою певної дисгармонійності особистості. Домінування незбалансованого середнього рівня та негативна тенденція до його збільшення обумовлює необхідність цілеспрямованого психокорекційного впливу.

Перспективи подальших розвідок. Подальші дослідження будуть спрямовані на виявлення психолого-педагогічних умов підсилення особистісних детермінант у розвитку впевненості у собі в підлітковому віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности/ К.А.Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. С. 3-18.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков/ Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
3. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис..докт. психол. наук: 19.00.07./Ірина Сергіївна Булах; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2004. – 581 с.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология/ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Гурлева Т.С. Автономність як ознака і рушійна сила особистісного зростання/Т.С. Гурлева/ актуальні проблеми психології. Том 3: Консультативна психологія і психотерапія: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д., Кісарчук З.Г. – Ніжин: Міланік, 2008. – Вип. 5. – 266 с., с. 61 – 71.
6. Дергачёва О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования.: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук.: 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / О.Е. Дергачева. – М., 2005. – 20 с.
7. Зак А.З. Психологические особенности рефлексии у детей младшего возраста: Автореф. диссер... канд. психол. наук: 19.00.07/А.З. Зак. – М., 1976. – 17 с.
8. Комар Т.В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків: дис.. канд..психол. наук: 19.00.07 / Комар Таїсія Василівна. – К., 2003. – 207 с.
9. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека./ В.И.Моросанова – М., 1998. –198 с.
10. Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: автореф. на соиск. учен. степ. доктора психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Г.С. Прыгин – М., 2006. – 52 с.
11. Психология подростка: учебник / под редакцией А.А. Реана. – Спб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 480 с. – (Психология – лучшее).
12. Ромек В.Г. Понятие уверенности как социально-психологическая характеристика личности / В.Г.Ромек: Дисс. ...канд. психол. наук. – Т.1. Ростов-н/Д.: Изд-во РГУ, 1997. – 242 с.
13. Свіденська Г.М. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 /Галина Миколаївна Свіденська ; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2008. – 21 с.
14. Яцюк М.В. Соціально-психологічні умови розвитку автономності особистості в юнацькому віці: дис.. канд..психол. наук: 19.00.07 / Яцюк Марія Валеріївна. – К., 2009. – 245 с.

ЧОРНА Л. Г.,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
лабораторія психології малих
груп та міжгрупових відносин,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

СВІДОМІ ТА НЕСВІДОМІ ЧИННИКИ РОЛЬОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЧЛЕНІВ МАЛОЇ ГРУПИ: НАПРЯМИ АНАЛІЗУ

У статті виокремлено низку напрямів аналізу рольової взаємодії членів малої групи в контексті дослідження регуляції цієї взаємодії свідомими та несвідомими чинниками. До цих напрямів віднесено: символічні уявлення членів групи про межі особистості та групи; притаманність членам групи колективної або індивідуальної ідентичності; наявність особистісних смислів у взаємодії; реалізація потреб суб'єктів рольової взаємодії; особливості вербальних і невербальних компонентів структури групи. Зроблено висновок про те, що дослідження рольової взаємодії за цими напрямками дасть відповідь на питання, які власне чинники переважають у процесах регуляції життєдіяльності групи (свідомі чи несвідомі), якими змістами вони наповнені та яким чином можливо впливати на психологічний клімат малої групи.

Ключові слова: мала група, рольова взаємодія, свідомі та несвідомі чинники поведінки, регуляція взаємодії.

В статті виділено ряд направлений аналіза ролевого взаємодія членів малої групи в контексте дослідження регуляції цього взаємодія осознанными и неосознанными детерминантами. К этим направлениям отнесено: символические представления членов группы о границах личности и группы; присущность членам группы коллективной или индивидуальной идентичности; наличие личностных смыслов во взаимодействии; реализация потребностей субъектов взаимодействия; особенности вербальных и невербальных компонентов структуры группы. Сделан вывод о том, что исследование ролевого взаимодействия

© ЧОРНА Л. Г., 2015

за этими направлениями даст ответ на вопросы о том, какие собственно детерминанты преобладают в процессах регуляции жизнедеятельности группы (осознанные или неосознанные), каким содержанием они наполнены и каким образом возможно влиять на психологический климат малой группы.

Ключевые слова: *малая группа, ролевое взаимодействие, осознанные и неосознанные детерминанты поведения, регуляция взаимодействия.*

The number of analysis areas of role-based interaction between members of small group in the context of investigation of regulation this interaction by conscious and unconscious determinants. This directions are attributed: the symbolic representations of the group members about the boundaries of the individual and the group; inference to the members of the group collective or individual identity; availability of personal meanings in interaction; implementation of the needs of subjects interaction; features of verbal and nonverbal components of group's structure. It is concluded that investigation of role-based interaction in these directions will answer to the question about what concrete determinants dominate in the process of group livelihoods regulation (conscious or unconscious), what content they are filled with and how it's possibility to impact for the small group climate.

Key words: *small group, role-based interaction, conscious and unconscious determinants of behavior, regulation of interaction.*

Постановка проблеми. Взаємодія в малій групі, яка завжди позначена атрибутикою рольових позицій членів групи, будується на певних принципах і за певними правилами. У процесі взаємодії члени групи мало усвідомлюють, чому «так сталося», що певний вид поведінки прийнятний у групі, а інший – ні. Потрапляючи в іншу групу, людина може зі здивуванням виявити, що «світ не перевернувся із ніг на голову», якщо відкинути деякі норми групової взаємодії, привнесені нею зі старої групи в нову. Так, наприклад, член наукового колективу може вільно дискутувати з керівником, заперечувати його думки, а іноді, йдучи

від протилежного, перевіряти на предмет абсурдності або наукової достовірності гіпотези свого старшого за статусом співрозмовника. Таким чином члени групи мимоволі досліджують «міцність» власних ролей керівника та підлеглого в групі, неначе здійснюючи тиск на границі Я один одного. Чи витримає таке навантаження рольова ідентичність осіб залежить від рівня її сформованості, наявності чітких уявлень про власні здібності, інтелектуальні можливості та досягнення, які акумулюють ролі осіб керівника та підлеглого, та впевненості, що границі мого Я не звужаться після такого експериментування. Особливості особистісної ідентичності керівника та підле-

глобо викажуть себе з повною силою в такій взаємодії.

Аналогічна ситуація випробування на міцність рольових ідентичностей осіб у процесі взаємодії складеться і тоді, коли учень шкільного класу на уроці забажає дізнатись від учителя чогось більшого, ніж передбачено шкільною програмою. Учитель може обрати декілька варіантів взаємодії з учнем: захватись за маскою ролі «старшого», «вчителя» та попросити учня не задавати більше подібних питань, а може дати відверту відповідь про відсутність у нього конкретної відповіді та запропонувати учневі разом дослідити питання. У першому випадку за рольовою професійною ідентичністю вчителя не стоїть особистісна його ідентичність, а в іншому вона присутня: Я був, є і буду; людина не може знати все на світі; у кожній людині можуть виникати незручні моменти; віра в себе як людину, яка здатна навчати та виховувати учнів, та повага до іншого, навіть якщо це молодша за тебе людина, дадуть можливість оптимально взаємодіяти в шкільному колективі.

Усвідомлення людиною психологічних законів рольової взаємодії під час ведення колективних переговорів, у процесі реалізації принципів соціального партнерства – ще один приклад важливості дослідження даної проблематики.

Дослідження закономірностей регуляції рольової взаємодії в групі важливе не лише в практичному аспекті, як того фактора, що впливає на ефективність діяльності та емоційну задоволеність спілкуванням людини, а й у теоретичному, пошуково-аналітичному, пізнавально-науковому. Установлення норм взаємодії в групі; стилі та типи групової взаємодії (внутрішньої та зовнішньої), залежність групового

клімату від цих типів взаємодії; зв'язок змістових і динамічних характеристик взаємодії в групі; психологічне, духовне та фізичне здоров'я людини у контексті типів групової взаємодії, вреспті-решт, особливості формування особистості в тих чи інших умовах взаємодії – ось неповний перелік *актуальних питань*, які окреслюють проблематику фундаментальних соціально-психологічних досліджень групової взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. *Рольова взаємодія* розглядається авторами як складний, багатокомпонентний процес, який охоплює власне ролі, рольові переживання та домагання особи, рольову поведінку та рольові очікування (П. Горностай). Окремі компоненти цього явища досліджували В. Горбунова, П. Горностай, М. Ломаєва О. Ніконова, П. Пригунов, Р. Бейлз, М. Белбін та ін. По суті, рольова взаємодія є предметом прискіпливого аналізу психодрама-тичного напрямку в психології (Дж. Морено). Положення символічного інтеракціонізму про те, що чим більше людина визнає значущими в своєму соціальному оточенні людей, тим більше визначень Я вона має, стосується насамперед рольової взаємодії, бо саме за допомогою ролей визначали особистість представники цього напрямку в психології (Дж. Мід, І. Гофман та ін.). Окремими предметами аналізу дослідників ставали такі характеристики рольової взаємодії як рольова глибина та рольова гнучкість (П. Горностай). Авторство досліджень пікових моментів рольової взаємодії – рольових конфліктів – належить насамперед зарубіжним авторам (Дж. Ріццо, Дж. Пейро та ін.). Чинники рольової взаємодії в аспекті їх поділу на свідомі та несвідомі, а тим більше в контексті функціонування малої гру-

пи, не розглядались і не вивчались у психології зовсім.

Метою статті є виокремлення основних напрямів аналізу рольової взаємодії членів малої групи в контексті дослідження свідомих і несвідомих чинників регуляції цієї взаємодії.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження У психологічній літературі відсутнє визначення рольової взаємодії. Педагог М. Ломаєва у контексті дослідження професійної спрямованості майбутніх педагогів подає її визначення як методичного засобу процесу формування професійної спрямованості: рольова взаємодія – це організована в процесі підготовки форма пізнавальної діяльності, яка передбачає розвиток у студентів готовності до розуміння та прийняття різних функцій і ролей суб'єктів освітнього процесу, їх засвоєння у спеціально підібраних професійно-орієнтованих ситуаціях і актуалізацію професійно-рефлексивних якостей [4]. Віднесення рольової взаємодії до пізнавальної діяльності викликає подив, бо, по-перше, взаємодія людей загалом неможлива без рольового її наповнення в будь-якому виді діяльності (пізнавальній, практичній, теоретичній), а, по-друге, саме визначення рольової взаємодії не як аспекту, сторони, складової, компоненту спілкування та активності особистості, а як цілеспрямованої діяльності (а пізнавальна діяльність якраз передбачає таку цілеспрямованість), зводить поняття та редукує його інтерпретації. Поза визначеннями залишилися несвідомі, автоматизовані, приховані аспекти взаємодії. Якщо спитати членів колективу, на яких закономірностях будується взаємодія людей, чому одні групи характеризуються легкістю, невимушеністю, продуктивністю, конструктивністю, плідністю у взаємодії,

а інші – «важкістю», «ритуалізованістю», деструктивністю, непродуктивністю, то навіть освічені та ерудовані люди навряд чи згадають про рольову взаємодію та розповідатимуть про механізми її вияву в малій групі. Багато несвідомих, підсвідомих, незрозумілих, парадоксальних моментів характеризують процеси людської взаємодії.

Звісно, що в контексті підготовки студентів до педагогічної праці визначення рольової взаємодії як пізнавальної діяльності можливе, але програвання різноманітних професійно-орієнтованих ситуацій під час практичних тренінгових занять студенти не лише пізнають, що таке ролі та рольова взаємодія, але й формують у *цій взаємодії* свою професійну ідентичність, компетентність у спілкуванні, особистісні властивості, практичні навички, необхідні в педагогічній роботі. Вірніше було б тут інтерпретувати рольову взаємодію як психологічну практику, а не пізнавальну діяльність студентів.

Психолог П. Горностай аналізує рольову взаємодію у контексті рольової поведінки, яка є своєрідним «містком» між рольовими очікуваннями соціуму або малої групи до людини, яка виконує певну роль, і рольовою Я-концепцією цієї людини, її рольовими переживаннями та домаганнями [2]. Трикомпонентна структура рольової взаємодії людини у процесі живого спілкування в групі є одним із чинників групової динаміки: рольові домагання певної людини «чіпляються», «притягують до себе» певні очікування іншої людини, і навпаки, певні рольові очікування одного члена групи натрапляють на певні «рольові амбіції» іншого. Так, людина з рольовою концепцією «підлеглого» в групі відчуває себе в психологічній безпеці, коли взаємодіє з людиною, якій притаманна рольова концепція «лідера»,

«того, хто розв'язує проблеми та приймає рішення». Зазвичай, «жертва» шукає «рятівника», «безвідповідальному» комфортно поряд із «занадто порядним», роль «марнотрата» добре віддукується на роль «бережливого» (особливо це характерно для взаємодії в сім'ї). А от чи завжди песимісти тягнуться до оптимістів, а самітники до балагурів і «душ компаній» – залишається питанням. Як відомо, «дурні обожнюють збиратися в зграї», і ця цитата Б. Окуджави стала не лише всенародною приказкою, а й метафоричною ілюстрацією одного із видів взаємодії ролей членів групи. У процесі рольової взаємодії одні ролі людей немов притягуються одна до одної, а інші – відштовхуються: в одних випадках – схожі, близькі між собою, гомогенні ролі, а в інших – протилежні за змістом, полюсні. Так, вундеркінд буде прагнути до навчання в класі з таки ж обдарованими, як і він сам, але, якщо в цій же групі розумників зберуться лише ті, які претендують бути лідерами в класі, то навряд чи учнівська група в такому складі проіснує довго. Що регулює ці процеси, які механізми тут задіяні? Висунемо гіпотезу, що люди з певного виду ролями продуктивно (в емоційному, результативному, пізнавальному тощо аспектах) взаємодіють між собою, а з певними – ні, і це є один із шляхів утворення групи.

В. Горбунова стверджує, що людина за допомогою виконання ролей у той чи інший спосіб презентує власні цінності, отже, цінності регулюють взаємодію, а їх рефлексія носієм ролі сприятиме свідомій регуляції цієї взаємодії [1].

Із зарубіжних авторів, роботи яких дотичні до проблеми, яку ми розглядаємо, варто згадати Р. Бейлза та його методику спостереження рольової взаємодії в групі [5]. Однак, по суті ця

методика описує взаємодію із різних позицій членів групи, а не ролей, і ці позиції характеризують сфери постановки та рішення проблеми, а також сфери позитивних і негативних емоцій. У цій площині аналізу когнітивну та емоційну сфери особистості можна віднести до свідомих і несвідомих чинників регуляції групової взаємодії.

Варто також згадати точку зору фахівців, що набір ролей і, відповідно, рольова взаємодія в групі залежить від етапу розвитку групи [6]. Отже, групова динаміка є чинником регуляції та особливостей рольової взаємодії членів групи. Групова динаміка є об'єктивним чинником, але часом вона приймає досить суб'єктивні форми вияву в поведінці членів групи. Рівень усвідомлення цього об'єктивного чинника залежить від інтелектуальних ресурсів групи.

У контексті проблеми, яка обговорюється, необхідно відмітити потужний напрям досліджень взаємодії членів групи, які використовують різні когнітивні стилі, різні типи мислення та прийняття рішень у своїй діяльності [3]. Хоча ці стилі та типи базуються на індивідуальних особливостях людини, в тому числі й фізіологічних, але, врешті-решт, на рівні побудови взаємодії в групі вони «кристалізуються» в певні ролі: аналітик, консерватор, організатор, творець концепцій, оратор та ін. Існує думка, що керівники фірм, компаній, виробничих колективів зазвичай підсвідомо підбирають собі співробітників, які за своїм стилем близькі їх власному; насправді, щоб успішно розв'язувати виробничі задачі, керівник має приймати на роботу, підтримувати та заохочувати людей, які несхожі на нього за стилем мислення [3].

Отже, констатуємо, взаємодія якоюсь чином відбувається в групі, і в

різних групах по-різному. Група регулює цю взаємодію, і в повсякденному житті зазвичай ця регуляція відбувається в полі дії групового несвідомого.

На нашу думку, аналіз свідомих і несвідомих чинників регуляції рольової взаємодії в групі продуктивно здійснювати за такими напрямками або тематиками (або ж назвемо ці напрями по-іншому – в площинах, контекстах, аспектах, ракурсах дослідження):

Символічні уявлення членів групи про межі особистості та групи. Ці умовні (символічні) уявлення – є регулятором рольової (групової) взаємодії. Залежно від розвитку групи, виду спільної діяльності ці границі, а точніше уявлення про них, будуть набувати різних форм і характеристик. Соціальні ролі встановлюють межі відповідної поведінки людини в певній ситуації, але взаємодія в групі ці межі може змінювати. По суті межі рольової поведінки, які встановлює для людини група, взаємодіють із межами особистості як такої, і, як результат, останні символічно зміцнюються, послаблюються, пересуваються, ламаються, будуються заново, зносяться тощо.

Також тут треба взяти до уваги, що група також, як і особистість, має свої символічні межі. Ролі існують усередині групи, точніше в її межах, і ролі символічно існують у психіці людини, яка як особистість аналогічна до групи має межі. Якщо уявити межі як кола, то межі особистості та групи (мікрогрупи) утворюватимуть концентричні кола. Припустимо: рівень усвідомленості в регуляції взаємодії в групі на різній відстані від центра окремого члена групи до межі групи буде різним.

Притаманність членам групи колективної або індивідуальної ідентичності. Залежно від особливостей вияву ідентичності членів групи буде

по-різному відбуватись їхня взаємодія. Уявлення про Я та не-Я, власне, де закінчується Я і починається «Ми», «Вони» та «Інші», регулюватимуть взаємодію та рівень її усвідомлення. Також рівень усвідомлення процесів взаємодії може зростати в континуумі від життєвих, особистісних ролей до соціальних, формальних, конвенціональних.

Чи буде людина шукати під час взаємодії в групі подібності або різницю між собою та іншими, наближуватись чи віддалятися від інших у групі, згуртовуватись чи відмежовуватись від інших – чинниками цих процесів виступатимуть особливості її ідентичності. Співвідношення кількості членів групи, які є носіями індивідуальної ідентичності, до кількості членів групи, які є носіями групової – фактор, який впливає на особливості взаємодії.

Хоча формально людина виконує одну певну формальну роль у групі, але по суті цих ролей у неї багато. Крім того, вступаючи в рольову взаємодію з іншими членами колективу, людина вимушена взаємодіяти з ролями іншої людини, тобто засвоювати інші ролі, символічно обмінюючись ролями із іншими членами колективу (Дж. Мід). Чи зберігає при цьому людина свою індивідуальну ідентичність або ж обирає колективну – ще один фактор регуляції взаємодії в групі, та відповідно – площина аналізу.

Наявність особистісних смислів у взаємодії суб'єктів групи. Залежно від того, які смисли члени групи надають взаємодії в ній, буде вибудовуватись особливості взаємодії членів групи. Як добре відомо, загалом смисл функціонування певної групи полягає у спільній діяльності та досягненні певного результату, якого неможливо спромогтись поодиночці, а також задоволення потреб людей у взаємній

підтримці, спілкуванні, встановленні дружніх, емоційних зв'язків. Власне, значення (смысл для людини) рольової взаємодії полягає у формуванні рольової ідентичності членів групи («Хто я є насправді та яка моя життєва роль?»), забезпечення функціонування групи, показником чого є групова динаміка, та ефективність спільної групової діяльності.

У контексті обговорення зазначеного аспекту взаємодії варто аналізувати ієрархічні структури ролей у групі: від лідера до аутсайдера. Горизонтальні зв'язки між ролями членів групи можливо будуть менш інформативними, ніж вертикальні, ієрархічні.

Оскільки ролей в групі багато, їх можна різним чином класифікувати, і найкраще це зробити, застосовуючи критерій наявності в ролях індивідуалізованих, психологічних змістів (на противагу соціологічним, формальним, конвенційним, аскриптивним). Ми називаємо це суб'єктивними та об'єктивними змістами ролей. Регуляція взаємодії в групі проходить і за цим вектором аналізу: свідомих і несвідомих чинників у прийнятті та виконанні різних видів ролей.

Реалізація потреб суб'єктів рольової взаємодії. Потреби є найбільш глибинними структурами сфери спрямованості людини. У процесі взаємодії потреби визначаються їхньою приналежністю суб'єктам взаємодії: «мені», «іншому», «групі (іншим або усім у цілому, в тому числі й мені)». Тобто в процесі рольової взаємодії члени реалізують потреби, які стисло можна охарактеризувати так: «мені це потрібно», «іншому (іншим) це потрібно» або ж «це потрібно групі, в тому числі й мені». Цікаво, що уявлення окремого члена групи про групові потреби можуть не охоплювати індивідуальних, хоча ці останні й творять

спільні групові.

Особливості вербальних і невербальних компонентів групового клімату (групової динаміки, групової структури). Регуляція взаємодії в групі цими мета-структурами групової психіки – є надзвичайно важливим аспектом дослідження. Так, певна група має свою історію розвитку, а значить і пам'ять групи, сталий образ групи, який існує в уявленнях членів і не-членів групи та втілюється в словах, метафорах, символах, ритуалах прийняття групових рішень тощо. Так, виконання циклу малюнків «Я», «Група», «Я в групі» людини та порівняння їх психологічних інтерпретацій із словесними описами зазначених явищ авторами малюнків – методичний прийом, який дозволить віднайти свідомі та несвідомі чинники рольової взаємодії.

Висновки. Отже, існує достатня кількість причин, як теоретичного, так і практичного характеру, які дають підстави для визначення актуальності та значущості дослідження свідомих і несвідомих чинників рольової взаємодії в малій групі. До них віднесемо: соціально-психологічні закономірності встановлення правил і норм взаємодії в групі, прийняття цих правил членами групи; виокремлення стилів взаємодії в групі, залежність групового клімату від цих них; залежність психологічного благополуччя людини від характеристик взаємодії в групі та ін. Дослідження рольової взаємодії в різних площинах аналізу, які б охоплювали питання функціонування символічних меж особистості в таких же символічних межах групи, індивідуальної та колективної ідентичності членів групи, особистісних смислів і реалізації потреб у груповому полі, наявність у цьому полі суто психологічних феноменів, на кшталт образу

групи, метафоричних назв, дасть відповідь на питання, які власне чинники переважають у процесах регуляції життєдіяльності групи: свідомі чи несвідомі, якими змістами вони наповнені та як можна впливати на груповий психологічний клімат.

Перспективи подальших досліджень. Виокремлення чинників рольової взаємодії та з'ясування їх психологічних механізмів сприятиме розв'язанню проблем регуляції взаємодії в наукових, педагогічних, учнів-

ських, виробничих, професійних, підприємницьких, інших групах (колективах, командах), державних і громадських організаціях з метою підвищення ефективності їхньої діяльності, профілактиці конфліктів і гармонізації взаємин між суб'єктами взаємодії. Виокремлення психологічних умов, за яких члени малої групи усвідомлюватимуть потребу з'ясування чинників регуляції їхньої взаємодії, становитиме перспективу подальших наукових досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Горбунова В. В. Психологія командотворення: ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія / В. В. Горбунова. – Житомир : Вид-цтво ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 409 с.
2. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Леонард Д. Как заставить работать коллективный мозг компании / Дороти Леонард и Сьюзен Строс // Креативное мышление в бизнесе / Пер. с англ. Н. Скворцовой. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – С. 64-91.
4. Ломаева М. В. Ролевое взаимодействие как средство воспитания профессиональной направленности будущего учителя / Ломаева Марина Валентиновна // Автореферат на соиск. уч. ст. канд. педагог. наук : спец. : 13.00.01, 13.00.08; Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 21 с.
5. Методы социально-психологического исследования : Учебно-методическое пособие для студентов 4 курса д/о и 5 курса в /о факультета философии и психологии (отделение психологии) / Сост. В. А. Штроо. – Воронеж, 2003. – 66 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Підручник: У 2 кн. Кн. 2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2006. – 560 с.

ШАНДРУК С.К.,
кандидат психологічних наук,
професор кафедри психології
та соціальної роботи,
Тернопільський національний
економічний університет,
м. Тернопіль

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розкривається сутність і специфіка професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Зосереджується увага на актуалізації проблеми творчих здібностей студентів-психологів, котра зумовлена запитами суспільства на професійну психологічну діяльність, специфікою творчої діяльності психолога-професіонала. Встановлено, що розвиненість творчих здібностей забезпечують готовність особистості психолога до успішної діяльності у сфері психологічної практики, ініціюють продуктивність і самостійність прийнятих рішень, особистісну відповідальність. Доведено, що якість освіти в майбутньому має визначатися саме здатністю навчального закладу створювати умови для розвитку нетрадиційного мислення, вміння адаптуватися і, згодом, змінювати соціальне навколишнє середовище завдяки розвиненим творчим здібностям особистості професіонала.

Ключові слова: особистість, професійні творчі здібності, практичний психолог, психологічна діяльність, творчість, підготовка фахівців.

В статье раскрывается сущность и специфика профессиональных творческих способностей будущих практических психологов. Сосредотачивается внимание на актуализации проблемы творческих способностей студентов-психологов, которая обусловлена запросами общества на профессиональную психологическую деятельность, спецификой творческой

деятельности психолога-профессионала. Установлено, что развитость творческих способностей обеспечивают готовность личности психолога к успешной деятельности в сфере психологической практики, инициируют производительность и самостоятельность принимаемых решений, личную ответственность. Доведено, что качество образования в будущем должно определяться именно способностью учебного заведения создавать условия для развития нетрадиционного мышления, умения адаптироваться и, впоследствии, изменять социальную окружающую среду, благодаря развитым творческим способностям личности профессионала.

Ключевые слова: профессиональные творческие способности, практический психолог, психологическая деятельность, творчество, подготовка.

In the article disclosed the essence and specificity of professional creative abilities of future practical psychologists. Concentrating the attention on the actualization of problem of creative abilities of students-psychologists which caused by requests of society on professional psychological activity specificity of creative activity of psychologist-professional. Established that the development of creative abilities ensures the readiness of personality of psychologist for the successful activity in the field of psychological practice, initiate the productivity and independence of accepted decisions, personal responsibility. Informed that the quality of education in the future should be determined by the ability of the institution is to create conditions for the development of unconventional thinking, the ability to adapt and, subsequently, to change the social environment, thanks to the development of creative abilities of the individual professional.

Key words: personality, training of specialists, professional creative abilities, practical psychologist, psychological activity, creativity.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві – динамічний характер його розвитку, технічна модернізація суспільного виробництва, впровадження принципово нових технологій, різке збільшення інформаційного потоку, поява нових професій – поставили систему освіти перед необхідністю формування творчої особистості, здатної оцінювати нову інформацію, самостійно приймати рішення, генерувати нові ори-

гінальні ідеї. Саме така особистість зможе забезпечити подальший прогрес суспільства. Особливо це стосується професійної діяльності психологів, зреалізування котрої залежить від рівня розвитку професійних творчих здібностей. Тому розвиток творчого потенціалу студентів-психологів є досить актуальною проблемою і одним із першочергових завдань підготовки практичних психологів в умовах ВНЗ.

Мега даної статті – теоретичне обґрунтування професійних творчих

здібностей майбутніх практичних психологів.

Аналіз останніх досліджень. Науковим методологічним підґрунтям дослідження проблеми професійних творчих здібностей майбутніх психологів стали філософські, педагогічні та психологічні принципи і підходи, що розкривають сутність даного поняття через висвітлення психологічних питань проблем інтелекту, здібностей, розвитку творчої особистості (В.І. Андреев, Е. Боно, М. Волах, Дж.Гілфорд, В.Д. Дружинін, Н.І. Литвинова, О.М. Матюшкін, В.А. Роменець, Р.Стернберг, Б.М.Теплов, А.В. Фурман та ін.); психолого-педагогічних проблем формування творчої особистості (М.М. Гнатко, Д.Б. Богоявленська, А.Б. Коваленко, Г.С. Костюк, О.І. Кульчицька, О.М.Лук, С.Медник, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.В. Рибалка, Д. Саймонтон, С.О. Сисоева, Є. Торранс та ін.).

Виклад основного матеріалу. Для системи вищої психологічної освіти одне із першочергових завдань – розвиток творчої особистості студента-психолога, у тому числі майбутнього фахівця психологічного профілю. Невід'ємним компонентом у структурі творчої особистості психолога-професіонала є його творчі здібності, адже вони забезпечують готовність особистості до успішної діяльності у сфері психологічної практики, ініціюють продуктивність і самостійність прийнятих рішень, відповідальність тощо.

На основі аналізу наукової, головню філософської та психолого-педагогічної, літератури є підстави висновувати таке про сутність такого феномену, як творчість. По-перше, творчість – складне, комплексне психодуховне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психофізіологічних передумов. По-друге, творчо-

пошукова діяльність людини сприяє розвитку особистості, де вирішальну роль у розгортанні творчого процесу відіграє творче мислення. По-третє, для творчості необхідні об'єктивні і суб'єктивні умови, котрі впливають також, крім наявності і розвиненості творчих здібностей, на результативність творчих домагань індивідуальності.

Творчі здібності – це синтез властивостей та особливостей особистості, її порівнева характеристика, що припускає наявність певної властивості, котра забезпечує новизну та оригінальність продукту діяльності, рівень її результативності [1, с. 124]. Причому творчі здібності перш за все виявляються в умінні адекватно реагувати на події, готовності використовувати нові можливості, в умовах постійно оновлюваної діяльності.

Існує кілька основних підходів до психологічного розв'язання проблеми творчих здібностей:

– перший стверджує, що таких творчих здібностей не існує, тоді як інтелектуальна обдарованість постає як необхідна, проте недостатня умова творчої активності особистості (А. Танненбаум, А. Олох, А. Маслов, Д.Б. Богоявленська та ін.).

другий обстоє тезу, що високий рівень розвитку інтелекту передбачає також високий рівень розвитку творчих здібностей і навпаки, причому самодостатнього творчого процесу як специфічної форми психічної активності не існує (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р.Стернберг та ін.).

Відсутність однозначного зв'язку між інтелектом і здатністю до творчості стала аргументом для прихильників двох інших підходів:

1) творча здатність є самостійним чинником, незалежним від інтелекту

(О.М. Лук, Дж. Гілфорд);

2) між рівнем інтелекту і ступенем розвитку здатності до творчості існує незначна кореляція (Е. Торранс).

У процесі навчання слід приділити увагу розвитку таких творчих здібностей, як варіативність, гіпотетичність, імпровізаційність [2]. Так, спроможність до варіативності – загальна творча здатність, яка дозволяє виділяти різноманітні оригінальні способи розв'язання проблем практичного і теоретичного плану, генерувати велику кількість різних ідей [2]. В основі психологічного механізму функціонування даної здатності перебувають аналітичні компоненти мислення, котрі дозволяють конкретизувати загальну проблему у вигляді безлічі окремих її властивостей, ознак та умов. Розвиток вказаної спроможності передбачає спеціальний підбір завдань, що вимагають знаходження різних варіантів рішень, причому з послідовним їх ускладненням за всіма наміченими параметрами. Важливо, щоб пропоновані завдання носили як стандартний, так і нестандартний (проблемний) характер.

Здатність до гіпотетичності – загальна творча здатність, котра полягає в можливості висловлювати різноманітні ідеї, припущення про перспективи і причини розвитку будь-яких явищ дійсності. Механізм, що перебуває у підґрунті гіпотетичності, пов'язаний з функціонуванням загального розумового діяння на предмет встановлення причинно-наслідкових зв'язків [2]. Формування цієї здатності найкраще здійснюється при постійному ускладненні пропонованих проблемних ситуацій і задач, які все більшою мірою утрудняють постановку та обґрунтування гіпотез. Процес цілеспрямованого розвитку цієї здібності доцільно починати з навчання постановки ре-

троспективних (звернених у минуле) гіпотез, що забезпечує набуття наступником відповідного досвіду діяльності. Доцільно, щоб гіпотези стосувалися не тільки навчальних проблемних ситуацій, а й завдань виробничого характеру [2; 9; 11]. Причому, центральну ланку проблемності становлять суперечності – навчально-пізнавальна, пізнавально-інформативна, пізнавально-смилова, інваріантно-сенсова та інші, які є рушіями навчального процесу і водночас визначають серцевинний логіко-гносеологічний зміст пізнавальної проблемності [11, с. 43]. Отже проблемність є закономірністю не тільки навчального пізнання, а також і творчого мислення особистості.

Здатність до імпровізації – загальна творча здатність, котра сутнісно полягає в можливості на основі інтуїції породжувати творчі продукти у стислий період часу [2]. Імпровізація являє собою реакцію тих, хто навчається в умовах браку інформації, у зв'язку з чим формування цієї здатності потрібно здійснювати у ситуації інтерактивного навчання.

Здатність до перенесення – загальна творча здатність, яка дозволяє суб'єкту пізнавального навчання незвично та оригінально використовувати норми, цінності, знання, вміння та навички за нових умов. У підґрунті цього механізму знаходяться загальні розумові дії – узагальнення, абстрагування, швидкість і гнучкість мислення. Загалом для успішного перенесення потрібні високі загальні адаптивні можливості особистості, тобто можливість її гнучкого адекватного реагування на мінливі умови довкілля [2]. Для формування здатності до переносу, з одного боку, треба вчити виокремлювати інваріантне, загальне у все більш віддалених об'єктах, явищах, а з іншого – знаходити різне, бачити особли-

вості у все більш близьких об'єктах і сферах. При цьому узагальнення – це уявне об'єднання предметів і явищ за їх загальним і суттєвим ознаками [9], а також мисленнєве фіксування яких-небудь загальних істотних властивостей, що належать тільки даному класу предметів чи взаємодій [6]. За допомогою узагальнення встановлюються формальні родовидові залежності в різних класифікаціях, виявляються і відстежуються реальні взаємозв'язки загального з особливим та одиничним. Провести узагальнення – значить відкрити деяку закономірність, необхідний взаємозв'язок особливих та одиничних явищ із загальною основою якогось цілого, відкрити закон становлення внутрішньої єдності цього цілого [3]. Узагальнення пов'язане з іншими логічними прийомами, серед яких відзначається абстрагування. Узагальнення та абстрагування – це дві сторони єдиного процесу сходження думки від абстрактного до конкретного. Абстрагування – уявне відвернення, відмежування загальних, істотних властивостей, виділених у результаті узагальнення, від інших несуттєвих властивостей розглянутих предметів або відносин і відкидання останніх [5].

Передумовою формування здатності до переносу є систематизація тобто розумова операція опису або осмислення чого-небудь як системи, сходження до системи як сукупності елементів і зв'язків між ними, що володіє надсумарною цілісністю [4].

Отже, у системі розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів треба зосередити увагу формуванні вищезазначених утворень творчої особистості. Причому відомо, що розвиток цих здібностей відбувається найбільш інтенсивно за умов проблемно-діалогічного, модульно-розвивального навчання,

коли освітній процес розгортається від загального, абстрактного до одиничного, конкретного і з допомогою серії предметних проблемно-діалогічних ситуацій і психорозвивальних навчальних завдань.

Особливої актуальності в контексті розвитку творчих здібностей студентів набуває проблема організації їхньої навчальної творчої діяльності. Викладач має можливість сприяти розвитку у студентів мотивації творчості, логічного і творчого мислення, уяви, що активізує їх творчий потенціал. Розвиток творчих можливостей протікає найбільш результативно за певних психодідактичних умов: створення ситуації успіху, використання різноманітних інтерактивних методик і технологій, забезпечення сприятливого психологічного клімату, відбір проблемних завдань і завдань тощо. Сама присутність креативного викладача здійснює позитивний вплив на розвиток творчої спрямованості у студентів [8, с. 453].

Загалом актуалізація проблеми творчих здібностей майбутніх практичних психологів зумовлена запитами суспільства на професійну психологічну діяльність, специфікою творчої діяльності психолога-професіонала. Високий ступінь розвитку таких професійних здібностей дозволяють останньому адекватно діяти в умовах постійно оновлювальної психологічної діяльності.

Для психолога вкрай важливими є саме професійні творчі здібності, адже він, працюючи у сфері освіти, культури чи охорони здоров'я, завжди здійснює багатозмістову психологічну роботу, поєднуючи теоретизування, миследіяння, конструювання, експериментування і точно вивірене практикування задля основного – розв'язання конкретної психосоціальної проблеми. І якщо таке взаємозба-

гачувальне поєднання вдається, то це забезпечує високоякісний результат у знятті актуалізованої життєвої проблемності [10]. Ефективний практичний психолог не лише вдало взаємопоєднує основні аспекти-складові змісту своєї професійної роботи, а й щонайголовніше – піднімається до глибинних рівнів інтерпретації і розуміння здобутого психологічного знання: а) спочатку знаходить адекватні терміни і поняття для найменування психодуховних станів, процесів і властивостей; б) далі здійснює їх повнонаукове описання й схарактеризування; в) насамкінець, за допомогою мисленнєвого проникнення у їх спонтанно-спричинений перебіг, прогнозує їхнє самоздійснення і самобуття. У результаті діяльність психолога набуває взірцевої майстерності, культуротворчого змісту і добродійного спрямування [10].

Таким чином, у найзагальнішому вигляді професійні творчі здібності майбутніх психологів – це індивідуально-психологічні особливості фахівця-психолога, які мають безпосереднє відношення до успішності виконання повсякденної професійної психологічної діяльності, характеризуються оригінальністю і новизною у постановці та розв'язанні професійних проблем і задач, а не зводяться лише до знань, умінь, навичок, здобутих під час ВНЗівського навчання.

Висновки. У процесі ВНЗівської підготовки студентів доцільно вра-

ховувати специфіку майбутньої професійної діяльності та індивідуально-психологічні особливості кожного студента. Розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців психологічного профілю забезпечує зреалізування принципів організації проблемно-діалогічного, модульно-розвивального навчання, широке використання творчих, проблемно-пошукових завдань, створення креативно насиченої атмосфери на навчальних заняттях.

Професійна творчість психолога – це невід'ємна надважлива умова успішності виконання психологічної діяльності, його вміння трансформувати освоєний досвід навчально-професійної підготовки у повсякденну професійну практику, спроможність комбінувати та конструювати власні продукти праці.

Формування професійної творчості у майбутніх психологів – це складова процесу становлення цілісної творчої особистості, готової до ефективної фахової діяльності. Саморозвиток такої особистості розгортається у її внутрішньому, психодуховному плані як самостійне, пошукове, свідоме і постійне самопізнання себе і своїх різнобічних спроможностей.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у виявленні психологічних умов ефективного формування у майбутніх фахівців психологічного профілю для формування їх професійних творчих здібностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барышева Т.А. Творческие способности / Т.А. Барышева // Словарь-справочник: Творчество: теория, диагностика, технологии / под общ. ред. Т.А. Барышевой. – СПб., 2014. – 380 с.
2. Вергелес Г.И. Творческие способности как предмет психолого-педагогического исследования / Г.И. Вергелес, А.И. Раев // Младший школьник: формирование и развитие его личности. – 2002. – С. 3-19.

3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1972. – 424 с.
4. Лобанов А.П. Когнитивная психология: учеб. пособие / А.П. Лобанов. – Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2012. – 376 с.
5. Наумчик В.Н. Абстрагирование / В.Н. Наумчик // Педагогический словарь. – Минск, 2006. – С. 8.
6. Наумчик В.Н. Обобщение / В.Н. Наумчик // Педагогический словарь. – Минск, 2006. – С. 142.
7. Островский Э.В. Психология и педагогика: учеб. пособие / Э.В. Островский, Л.И. Чернышова. – М.: Вузовский учебник, 2009. – 384 с.
8. Петровский А.В. Общая психология / А.В. Петровский. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
9. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: автореф. дис. д. психол. н. / Анатолій Васильович Фурман. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, 1994. – 63 с.
10. Фурман А.В. Сфера психології у вітакультурному парадигмальному обґрунтуванні / А.В. Фурман // Освіта і управління. – 2007. – № 2. – С. 50-56.
11. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект / А.В. Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

ШЕБАНОВА В.І.,
кандидат психологічних
наук, доцент, докторант,
факультет психології, Київський
національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

АВАТАР ЯК САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ НА ІНТЕРНЕТ-ФОРУМІ У ОСІБ З ПРОБЛЕМАМИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті наведено результати дослідження самопрезентації на інтернет-форумі у осіб з проблемами харчової поведінки. Представлено психологічний аналіз аватарів у користувачів сайтів анорексиків та осіб з зайвою вагою. Визначені загальні та відмінні стратегії самопрезентації у анорексиків та осіб з зайвою вагою. Джерел – 9.

Ключові слова: проблеми харчової поведінки, анорексія, зайва вага, інтернет-комунікація, стратегії самопрезентації.

В статье приведены результаты исследования самопрезентации на интернет-форуме у лиц с расстройствами пищевого поведения. Представлен психологический анализ аватарок у пользователей сайтов анорексиков и лиц с лишним весом. Определены общие и отличительные стратегии самопрезентации у анорексиков и лиц с лишним весом. Источников - 9.

Ключевые слова: проблемы пищевого поведения, анорексия, лишний вес, интернет-коммуникация, стратегии самопрезентации.

The article contains results investigation of self-presentation on an Internet forum in people with problems of eating behavior. Presented, psychological analysis of avatars among women-users who are registered on the forums for people with anorexia and with overweight. Identified common and distinctive of strategy in people with problems of eating behavior. Source - 9.

Key words: eating disorders, weight problems, anorexia, obesity, online communication, strategies of self-presentation.

Постановка проблеми. Різні автори (О.П.Белінська, О.Є.Войскунський, А.Є.Жичкіна, В.Є.Іванов, Л.М.Мун та ін.) розглядають інтернет-мережу з психологічної точки зору, зокрема, як віртуальний простір, що широко використовується для спілкування, як засіб масової інформації та комунікації, що дозволяє розширити коло знайомств та встановити нові контакти. З цієї точки зору, спілкування та створення віртуального Я-образу, віртуальної ідентичності в інтернет-мережі може виступати новою, надзвичайно актуальною проблемою психології (на сьогоднішній час недостатньо розробленою).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом з'явився ряд цікавих досліджень в цьому напрямку, зокрема роботи О. М. Галічкіної, Л.Ф.Компанцевої, М. С. Романової, І.А.Остапенко, А. В. Чистякової, О.А.Соколової-Бауш, І. С. Шевченко та ін., що присвячені самопрезентації особистості в Інтернеті.

Попередній аналіз літературних джерел з проблеми розладів харчової поведінки (ХП) здійснений нами у статті «Розлади харчової поведінки як феномен захисного реагування» виявив, що основою захворювання служить викривлене сприйняття себе (помилкова інтерпретація власної тілесності) [3]. Серед характерних психологічних рис осіб з розладами ХП

поширеними є відчуття ізоляції і власної «ненормальності» з приводу надлишкової ваги (уявної та реальної), суперечливість почуттів та розірваність Я-концепції, активність примітивних механізмів психологічного захисту, соматизація внутрішніх конфліктів, а також порушення соціальної адаптації. Тому вивчення особливостей самопрезентації осіб з розладами харчової поведінки є надзвичайно актуальним як в плані вивчення причин виникнення розладів, так і психотерапевтичної роботи з ними.

Мета статті – на основі психологічного аналізу аватарів¹ визначити особливості самопрезентації анорексиків та осіб з зайвою вагою.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

У даній статті ми представимо аналіз символічної презентації особистості в інтернет-мережі – її графічного представлення. Аналіз аватарів у жінок, користувачів специфічних за тематикою форумів анорексиків та товстунів, дозволив нам визначити своєрідні особливості, що є характерними для обох вибірок.

Спираючись на сучасні дослідження (М. М. Алексенко, А. І. Затулій, Є. М. Бурнаєвої, І. В. Кузнєцової, О. Б. Михайлової, І. С. Шевченко та ін.) зазначимо, що «аватар» розглядається

¹ Аватар – картинка, яка позиціонує автора у блогах, форумах, чатах та яка характеризує її творця; графічне представлення інтернет-персони, рисунок-маска, графічний нік.

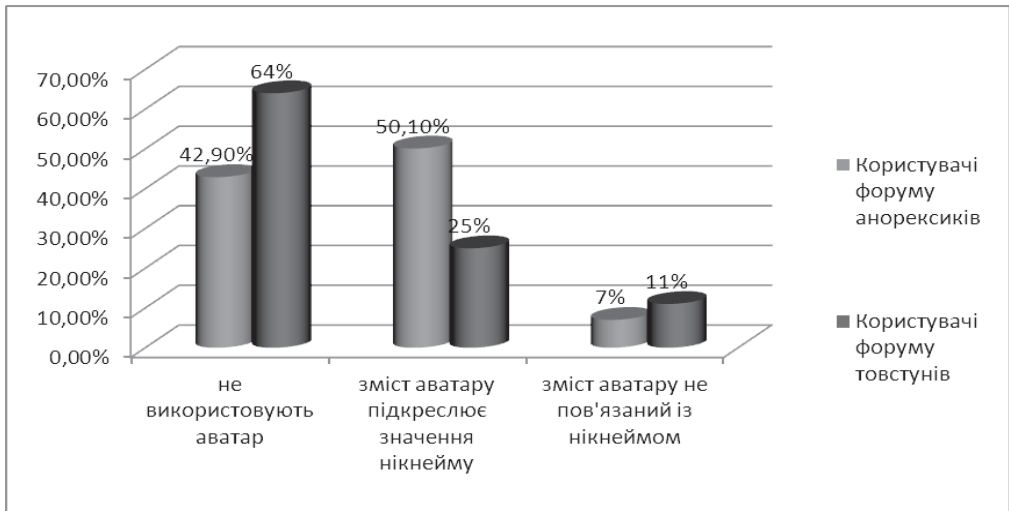


Рис 1. – Розподіл використання аватарів як графічного зображення самопрезентації на форумах анорексиків та форуму товстунів.

як втілення певної ментальної моделі особистості, і відповідно, може аналізуватися з позицій різних психологічних напрямів: як втілення домінуючого архетипу (що потребує аналізу змісту символів з урахуванням загальнокультурного впливу); як вираження конфлікту між імпульсами лібідо та мортідо або між несвідомими бажаннями та соціальними вимогами; як прояв незавершеного гештальту, певної субособистості, невирішених екзистенційних питань тощо [1; 3; 4; 5; 8]. При цьому зрозуміло, що при створенні аватару важливим аспектом виступає психологічне *самовідчуття* людини, яка хоче заявити про себе Іншим у певній мережевій спільноті. Так, зокрема, І.Шевченко, серед причин, що обумовлюють викривлення Я-образу у процесі самопрезентації особистості звертає увагу на *загальне відчуття внутрішнього неблагополуччя* [8]. На думку автора, відчуття внутрішнього благополуччя сприяє тому, що людина вважає можливим повідомити про себе реальну інформацію (тобто ту, яка з точки зору користувача відповідає

дійсності) та не має потреби у принциповому змінненні власного образу. І навпаки, людина, що пригнічена відчуттям внутрішнього неблагополуччя, із задоволенням користується можливістю принципового зміннення власного образу для спілкування в Інтернет мережі.

Аналізуючи аватару у користувачів форуму анорексиків та форуму товстунів², ми насамперед, звернули увагу на той факт, що «аватар» як елемент самопрезентації, використовують далеко не всі користувачі форумів (рис 1). Зокрема, *серед жінок, користувачів форуму товстунів*, аватару як графічне відображення власного «Я» використовують лише 36% вибірки. Можливо це пов'язане з низькою самооцінкою та страхом презентувати себе (навіть інкогніто під маскою аватару). В той же час, *серед користувачів форуму анорексиків* частка осіб із зазначеним ефектом (тобто тих хто викладає аватару) складає 57,1 %, що значно

² Всього було проаналізовано 126 аккаунтів користувачів форуму анорексиків та 111 аккаунтів осіб із зайвою вагою.

перевищує подібну долю у товстунів ($\chi^2_{емп.} = 3.273, p \leq 0,01$).

При цьому у більшості випадків зміст аватарів в обох вибірках виступає доповненням до нікнейму (імені за допомогою якого користувачі представляються в Інтернет мережі з метою самопрезентації).

Окрім зазначеного вище, зауважимо увагу на тому факті, що серед користувачів форуму анорексиків (див. табл. 1) власні реальні фотографії у якості аватарів виставили лише 6,95 % осіб (така ж статистика відзначається і щодо нікнеймів, які позначені власним ім'ям). Отримані результати цілком узгоджуються із зазначеною вище ідеєю, що відчуття внутрішнього неблагополуччя може спричиняти бажання принципово змінити власний образ самопрезентації.

В той же час серед користувачів форуму товстунів власні фотографії у якості аватарів виставило 22, 5 % вибірки, що є набагато вищим, ніж у попередній вибірці (див. табл. 2). Чи свідчить це про вищий рівень внутрішнього благополуччя у цій вибірці? Для того, щоб дати відповідь на це питання ми провели аналіз текстів, що супроводжують аккаунти цього форуму. Але аналіз текстів, що супроводжують аккаунти цього форуму, ми дійшли висновку, що зазначена тенденція ніяким чином не свідчить про більшу задоволеність власним тілесним образом (у порівнянні з користувачами сайту анорексиків) або про вищий рівень відчуття внутрішнього благополуччя. Більш того, уважний аналіз фотографій, що викладені у якості аватарів, дозволив нам помітити, що жодна з них не засвідчує наявності проблеми зайвої ваги у її власниці. Одна частина фотографій не дозволяє констатувати наявності проблеми зайвої ваги, тому що на них зображено лише обличчя.

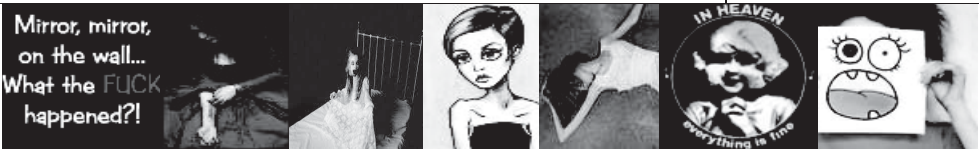




При цьому, деякі з них супроводжуються певним коментарем, за яким легко вгадується прихована незадоволеність власним тілесним образом: *«але це лише обличчя!»*. Інша частина фотографій (на яких їх власниці зображені у повний зріст, що дозволяє оцінити об'єми фігури) виступає у якості документального підтвердження відсутності «проблеми зайвої ваги», але у минулому періоді життя. Зазвичай такі аватари супроводжуються коментарем: *«такою я була до...»* (родів, аварії, операції, розлучення тощо).






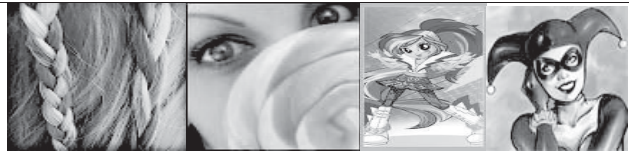

Отже, розташування реальних фотографій в якості аватарів у вибірці користувачів форуму товстунів, на наш погляд, також засвідчує наявність стану психологічного неблагополуччя, що супроводжується різноманітними негативними почуттями (жалощами з приводу того, що є у «теперішньому» та смутком з приводу того, що вже минуло). Фундаментом цього неблагополуччя ми вважаємо виражений конфлікт між відчуттям незадоволеності щодо «теперішнього» тілесного образу та відчуттям втрати позитивного тілесного образу минулого періоду життя (коли проблеми зайвої ваги не існувало).

В той же час, ми припускаємо, що тенденція до розміщування власних фото, яка відзначена на форумі товстунів, може бути пов'язана з визнанням «наявності проблеми» та щирим бажанням знайти допомогу серед людей з подібними проблемами. На нашу думку, саме така позиція дозволяє зрозуміти, що за для вирішення проблеми, перш за все, необхідно покінчити з відстороненням від проблеми, а отже покласти край намаганням виражати себе через прикрашений, але нереальний образ.

Подальший аналіз аватарів був пов'язаний з визначенням різноманіт-

Таблиця 1.
Психологічний зміст аватарів на форумі анорексиків (N = 72)

Характер категорії: описання та приклади образів аватарів	Розповсюдженість %, (абс. к-ть)
<p>Емоційно-негативні зображення (тривожний образ). Категорія об'єднує зображення стривожених, спотворених людей, а також символічне зображення проблемної харчової поведінки</p>	18 % (13)
	
	
Підкреслена прихованість обличчя	8,33 % (6)
	
<p>Привабливий сексуальний образ. Включає в себе зображення красивих, звабливих жінок з відкритим поглядом (можливо, частково оголених)..</p>	6,95 % (5)
	
<p>Підкатегорія: Відомі та знамениті актриси та моделі як образи успішності</p>	9,72 % (7)
	
<p>Загадковий містичний образ. Сукупна категорія, що включає персонажі, які поєднуються загальним враженням романтичності, загадковості, мрійливості, таємничості</p>	6,95 % (5)

	
<i>Продовж. табл. 1</i>	
Герої аніме-серіалів та ляльки	9,72 % (7)
	
Образи, що пов'язані з харчовою тематикою – картинки, що асоціюються з процесом харчування або зображення харчових продуктів	8,33 % (6)
	
Реалістичний образ – справжні фотографії користувачів	6,95 % (5)
	
Кішечки	8,33 % (6)
	
Емоційно позитивні образи – яскраві кольорові зображення, персонажі, що веселяться та посміхаються	5,56 % (4)
	
Символічні характерні образи	11,11 % (8)
	

них категорій в образах самопрезентації у користувачів обох специфічних форумів (анорексиків та товстунів). При цьому ми намагалися уникнути типологізації, що зазвичай пропонується в Інтернеті – за фактом того, що зображено на картинці (люди, обличчя, тварини, квіти, техніка, предмети, герої мультфільмів, фантастичний світ тощо). Натомість ми спробували ідентифікувати психологічний зміст аватарів у користувачів різних за специфікою форумів. Інакше кажучи, ми намагалися зрозуміти характерологічні особливості «аватарів» як засобу самопред'явлення себе для Інших. Зауважимо, що результати аналізу аватарів, в цілому, співпадають з результатами аналізу нікнеймів.

Найпоширенішу категорію аватарів *серед користувачів форуму анорексиків* складають *емоційно-негативні зображення* (див. табл. 1), які демонструють тривогу, занепокоєння, внутрішнє неблагополуччя (18 %). Картинки, що входять до складу цієї категорії включають зображення *знівченого тіла* (образи стривожених, занепокоєних, спотворених людей) та *символічні зображення проблемної харчової поведінки* (паща корови, великий та заштитий рот, нецензурний напис на дзеркалі). На нашу думку, подібні образи самопрезентації можуть свідчити про психологічне неблагополуччя особистості, песимістичну оцінку власного існування та певні проблеми у самосприйнятті. Означена позиція узгоджується з висновками Е. Гоффмана, який вважає, що людина, яка демонстративно виставляє напоказ свій негативний емоційний стан та навмисно спотворює власний тілесний образ, робить це спеціально, зокрема, з метою викликати у Інших саме бурхливу негативну реакцію. Це дозволяє цій людині, по-перше, привернути увагу

до себе, а по-друге – дає можливість виразити свій протест (незадоволення, неблагополуччя) на дискомфортну зовнішню ситуацію [9].

Частка аватарок у користувачів форуму анорексиків має зображення, що підкреслюють намагання персонажу *приховати обличчя* (8, 33 %). З одного боку, це може бути натяком на загадковість, таємничість, непізнану глибину внутрішнього світу і, у певному сенсі, запрошенням до його пізнання. З іншого боку – це може бути намаганням захистити себе від прискіпливої уваги Інших (інакше кажучи, намаганням підкреслити границі власного внутрішнього світу). На нашу думку, так або інакше, це свідчить про намагання особистості встановити додатковий бар'єр та підвищити захист власної особистості.

Близькою за змістом до попередньої категорії є категорія *загадкових та містичних образів* (6, 95 %). До їх складу ми включили картинки, які об'єднуються загальним враженням романтичності, загадковості, мрійливості, таємничості. Звертає на себе увагу той факт, що аватари даної категорії включають зображення героїнь, які мають крила або світло у душі. Вважаємо, що вибір подібних аватарів *обумовлений ідеалізацією легкості, летючості, безтілесності*.

Значну частку аватарів (майже 16,6 %) складає категорія, що включає *образи привабливого сексуального жіночого тіла* (6, 95 %) та *фотографії відомих кіноактрис і моделей*, які вважаються секс-символами та є втіленням успішності, заможності та популярності у світі шоу-бізнесу (9,72 %). На нашу думку це пояснюється функціонуванням механізму ідентифікації та свідчить про основні цінності і орієнтири користувачів даної групи на досягнення успіху, досконалості, популярності.

Окрему категорію зображень (9,72

%) складають герої аніме-серіалів та ляльки (мініатюрні істоти, войовничі або такі, що потребують захисту). Можна припустити, що ідеалізація лялькових розмірів тіла та пропорцій зумовлює не тільки негативне ставлення до власного тіла, але й його викривлене сприйняття (навіть до повного відторгнення у жінок, що страждають на анорексію). На нашу думку, самопрезентація у вигляді лялькових персонажів або аніме-персонажів (героїв мультфільмів), з одного боку, може свідчити про *небажання дорослішати* (що означає необхідність брати відповідальність за своє життя), а з іншого – про *бажання зануритися у фантастичний світ, що дозволяє втекти від реальності та зберегти дитячість, беззахисність, хрупкість* – якості, які зазвичай, у близького оточення викликають бажання підтримати, допомогти, захистити. Означена нами позиція узгоджується з висновками дослідження [1], у якому автор висловлює думку, що надмірне захоплення аніме-персонажами зумовлює викривлення самоприйняття та інші тривожні симптоми (зокрема, виникнення залежної поведінки). Близька позиція також зазначається у дослідженнях [3; 4; 5; 6], у яких автори висловлюють думку, що *за підкресленим бажанням зберегти дитячий або ляльковий зовнішній образ* приховується несвідоме відторгнення зрілої сексуальності.

Враховуючи специфічну тематику спілкування в Інтернеті та фіксацію користувачів на відчутті незадоволеності власним тілесним образом і бажанні схуднути, ми припускали наявність аватарів пов'язаних з харчовою тематикою, але частка подібних аватарів виявилася значно меншою, ніж ми очікували (лише 8, 33 %). При цьому *аватари, що пов'язані з харчовою тематикою, включають картинки, як*





символічного зображення мінімізації харчування (овочі, листя салату, сигарета замість їжі), так і, навпаки, символічного зображення наслідків переїдання.

Інші категорії аватарів, що були виокремлені нами у користувачів форуму анорексиків («Кішечки» - 8,33 %, «Емоційно позитивні образи» - 5,56%, «Символічні характерні образи» - 11, 11 %), у певному сенсі підтверджують загальні тенденції цієї групи – нарочите прагнення до незвичайності, яскравості, екстравагантності, вишуканості, граціозності; ідеалізацію тендітності, легкості, беззахисності; занепокоєність проблемою (образи палаючого вогню, дзеркала, сухого дерева на тлі зміни сезонів року, дівчини, що крутить хула хуп тощо).

Завершуючи аналіз аватарів за вибіркою користувачів форуму анорексиків, відмітимо, що визначені особливості аватарів, як акту самопрезентації у користувачів форуму анорексиків, можуть бути корисними як у ході психодіагностичної роботи, так і під час психотерапевтичної корекції. Це можливо тому, що аватари, хоча й непрямо, але дозволяють виявити характерні психологічні риси анорексиків – відчуття тілесної незадоволеності, «розірваності» Я-концепції, активність примітивних механізмів психологічного захисту, порушення соціальної адаптованості.

Зауважимо, що користувачі форуму анорексиків, незважаючи на виражене відчуття незадоволеності собою (вагою, фігурою, тілесними об'ємами, харчовими звичками) впевнені, що не мають ніяких проблем з харчовою поведінкою, а отже не потребують психологічної допомоги. Саме тому означеній категорії людей дуже важко допомогти. Більш того, будь-яка пряма пропозиція щодо необхідності

Таблиця 2.
Психологічний зміст аватарів у користувачів форуму товстунів (N = 40)

Характер категорії: описання та приклади образів аватарів	Розповсюдженість %, (абс.к-ть)
Власні фотографії користувачів	22, 5 % (9)
 та ін.	
Образи, що пов'язані з їжею (персонажі, що поглинають їжу, наслідки переїдання та харчові продукти)	20 % (8)
	
Символічні характерні образи	15 % (6)
	
Кішечки	12,5 % (5)
	
Привабливий сексуальний образ. Включає в себе зображення красивих жінок зі струнким тілом.	12,5 % (5)
	

Описання та приклади типу	Розповсюдженість
Емоційно позитивний образ – яскраві кольорові зображення, персонажі, що веселяться та посміхаються	7,5 % (3)
	
Загадковий романтичний образ. Сукупна категорія, що включає персонажі, поєднані загальним враженням загадковості, мрійливості, таємничості	5 % (2)
	
Дитячий образ	5 % (2)
	

лікування та проведення психотерапевтичної корекції зустрічає відчайдушний опір, а наявність викривленої харчової поведінки заперечується. Ми пов'язуємо це з тим, що на певному етапі розвитку анорексії як захворювання, людина втрачає критичність щодо свого стану, а отже стає не здатною до прийняття факту захворювання та адекватного оцінювання перекручених стереотипних проявів власної харчової поведінки за типом анорексії. Наслідком такого позиціонування є нездатність клієнта до формулювання адекватного запиту (що є вагомим умовою успішності психокорекційного процесу). Але психолог, на початковому етапі психокорекційної роботи, може запропонувати клієнту розпочати процес пізнання власних психологічних особливостей з аналізу нікнейму та аватарки. В подальшому

це допоможе клієнту сформулювати адекватний запит і щодо власної харчової поведінки, зокрема, визначити мету, послідовні кроки на шляху її досягнення, відшукати нові особистісні ресурси, які є необхідними для реалізації мети.

Розглянемо особливості графічної самопрезентації *на форумі товстунів* (людей із зайвою вагою). У таблиці 2 зазначені основні категорії зображень, які ми виокремили у цій виборці. Вище, ми вже зазначали, що найпоширенішу категорію аватарів у даній виборці складають *власні фотографії* (22, 5 % вибірки).

Достатньо вагомою категорією аватарів даної групи складають картинки, що пов'язані з їжею (20 %), вони зображують харчові продукти та персонажів-товстунів, які поглинають їжу у значній кількості. Відзначимо, що з

усіх аватарів, які мають зображення фігурантів, є лише одна, що зображує людину, інші – є представниками тваринного світу або казкових героїв (пацюк, хом'як, ведмідь, колобок тощо). На наш погляд, подібна самопрезентація допомагає респондентам *дистанціюватися від власної проблеми переїдання* та є відображенням функціонування таких механізмів психологічного захисту як дисоціація та заперечення.

На наш погляд, подібна самопрезентація засвідчує функціонування механізмів психологічного захисту, зокрема, дисоціацію та заперечення, що допомагає респондентам *дистанціюватися від власної проблеми переїдання*. Гадаємо, що при цьому може відбуватися неусвідомлюваний внутрішній діалог: «коли я наїдаюся, то це вже не Я, а той – Інший, який мені не підвладний». Зрозуміло, що таке припущення стосовно користувачів сайту товстунів потребує подальшого уточнення (на значно більшій кількості аватарів).

Групу *символічних характерних образів самопрезентації*, що складає 15%, ми вважаємо близькою за змістом до попередньої категорії. Ця група аватарів включає різноманітні образи. Серед них є зображення мультяшних товстунів (бджілка, хом'як, ведмідь Вінні-Пух), які відомі як добродушні, славні персонажі, але які завжди хочуть їсти. При цьому, зауважимо, що образ Вінні-Пуха має вигляд арештанта та асоціюється у якості «в'язня власної проблеми». Цікавим є також образ повітряної кульки всередині якої знаходиться крихітна дівчинка на квітці. Ми розуміємо, що варіантів інтерпретації цього образу може бути безліч, але наведемо один із можливих: пухке тіло (в образі повітряного пузиря) обмежує свободу красивої душі (в образі дівчинки-ельфа), яка може лише мріяти про вільний політ у безмежному

просторі. Не менш цікавими є також символічні зображення шляхів вирішення проблеми зайвої ваги (зокрема, «рот на замок»; «чаклунство, за допомогою якого можна перейти на здорове харчування»).

В окрему категорію ми виділили *аватарки із зображенням кішок* (12,5%). При цьому, зауважимо, що аватарки з образами кішок у користувачів сайту товстунів, на наш погляд, також *метафорично зображують проблему зайвої ваги та пасивного образу життя*. Навпаки, «кішки» користувачів сайту *анорексиків* (8, 33%) наче продовжують тему «романтичності». Вони незвичайні – гламурні, загадкові, граціозні, витончені, прикрашені аксесуарами. Навіть «котяча лапа з кігтикками», що на перший погляд нібито не вписується в загальний романтичний стиль, але цілком відповідає темі «таємничості» – образ власника лапи залишається невідомим (водночас, образ цілком прямо «повідомляє», що у випадку необхідності зможе за себе постояти).

Особливу категорію у користувачів форуму товстунів склали аватарки у вигляді *дитячих образів*, зокрема, маленькі дівчатка (5%). Відмітимо, що у користувачів форуму *анорексиків* подібні зображення не зустрічалися (незважаючи на достатньо велику кількість аватарів). Подібна презентація свого Я, на наш погляд, з одного боку свідчить про відчуття себе дитиною (беззахисною, вразливою, нездатною відмовити собі у задоволеннях, навіть, якщо вони є шкідливими для власного здоров'я). З іншого боку – про інфантильність (нездатність самостійно вирішувати власні проблеми та брати відповідальність за події власного життя на себе).

Частка аватарів (12,5 %) користувачів форуму товстунів включає зображення *привабливих жінок зі струнким*

Таблиця 3.

Статистичні відмінності у виборі аватарів користувачів різних специфічних форумів (анорексиків та товстунів)

Категорія самопрезентації	% у вибірці анорексиків	% у вибірці з надмірною вагою	Статистична значущість різниці
Привабливий сексуальний образ	6,95 %	12,5 %	-
Відомі та знамениті як образи успішності	9,72 %	-	$p \leq 0,001$
Емоційно-негативний, тривожний образ	18 %	-	$p \leq 0,001$
Загадковий, містичний/романтичний образ	9,72 %	5 %	-
Підкреслена прихованість обличчя	8,33 %	-	$p \leq 0,001$
Зображення лялькових та аніме-персонажів	9,73 %	-	$p \leq 0,001$
Образи, що пов'язані з харчовою тематикою	8,34 %	20	$p \leq 0,05$
Реальні (власні) фотографії користувачів	6,95 %	22,5 %	$p \leq 0,001$
Емоційно позитивні образи	5,56 %	7,5 %	-
Символічні характерні образи	11,11 %	15 %	-
Кішечки	8,33 %	12,5 %	-
Дитячий образ	-	5 %	$p \leq 0,001$

тілом. Появу такої категорії вважаємо цілком зрозумілою, тому що подібні зображення виступають ідеалом тілесного образу.

З метою визначення статистичних відмінностей між визначеними категоріями аватарів у двох вибірках (користувачів форуму анорексиків та форуму товстяків) ми провели порівняльний аналіз за допомогою критерію Фішера. Результаті представлено

у табл. 3.

Результати порівняльного аналізу дозволяють стверджувати, що аватари, як засіб самопрезентації користувачів різних специфічних форумів, зокрема анорексиків та товстунів, мають специфічні відмінності. На нашу думку, ці відмінності обумовлені як індивідуальними психологічними особливостями, так і фіксованістю на специфічній проблемі, що об'єднує людей

в Інтернет-спільноті. Зупинимо увагу на основних моментах порівняльного статистичного аналізу:

- користувачі форуму товстунів супроводжують свої аккаунти графічною самопрезентацією значущо рідше ($p \leq 0,01$). Це може бути обумовлено різноманітними причинами, які умовно можна поділити на дві групи: ті, що пов'язані з перекрученими патернами харчової поведінки, та ті що не пов'язані з нею. До першої групи можна віднести страх самопред'явлення себе навіть анонімно під маскою аватаром, до другої – відсутність відповідних знань та навичок, брак необхідного часу на пошук та створення саме «власного» аватару тощо.
- користувачі форуму анорексиків використовують власні фотографії у якості аватару значно рідше ($p \leq 0,001$). Більшість аватарів даної групи мають яскравий, загадковий, вишуканий, витончений, гламурний, тендітний, сексуальний образ. Це може бути зумовлено вираженою тенденцією до змінення свого тілесного образу внаслідок його стійкого відторгнення / неприйняття, що у повсякденній життєдіяльності проявляється у надмірному прагненні до досконалості, унікальності, незвичності (тобто у постійному марафоні за недосяжним ідеалом).
- у користувачів форуму анорексиків відмічаються категорії аватарів, що не були виявлені на форумі товстунів, зокрема, «емоційно-негативний образ», образ в якому підкреслюється намагання приховати обличчя, «відомі та знамениті як образи

успішності». В той же час, у користувачів форуму товстунів значущо частіше зустрічаються аватари з образами, що пов'язані з харчовою тематикою ($p \leq 0,05$). Зазначені відмінності між двома групами, на нашу думку, обумовлені психологічними особливостями, що є характерними для кожної специфічної групи, а саме:

- користувачі форуму анорексиків прагнуть стати успішними та знаменитими, що на їх думку потребує досконалого тілесного образу (власно саме за ради цього вони і спілкуються в Інтернет мережі, відшукуючи нові дієти, поради, рекомендації тощо). Звідси їх орієнтованість на образи привабливих та знаменитих жінок. Але надмірна захопленість процесом схуднення поступово перетворюється на хворобу, яку вони активно заперечують незважаючи на різноманітні проблеми у фізичному та психологічному здоров'ї, що безумовно впливає на емоційний фон, спричиняючи підвищення тривоги, занепокоєння, роздратованості, підсилення різноманітних страхів тощо (що пояснює появу категорій «підкреслена прихованість обличчя» та «емоційно-негативний образ»).
- користувачі форуму товстунів внаслідок превалюючої стратегії «заїдання негативних емоцій», що призводить до переїдання значущо рідше відчувають негативний емоційний стан, вони усвідомлюють власні проблеми (тому і не відчувають потреби приховувати щось, зокрема обличчя).

Висновки. Психологічний аналіз застосування аватарів можна проводити спираючись на загальні принципи інтерпретації проєктивних психологічних методів. В той же час, скласти психологічний портрет людини та визначити психологічний типаж можна тільки у тому випадку, якщо вона під час вибору символів (нікнеймів та аватарів) дійсно спиралася на свої внутрішні особливості, які позиціонують її особистість. У сучасній психотерапевтичній практиці популярним

методом діагностичного та психокорекційного процесу є метафоричні асоціативні карти (МАК). Ми вважаємо, що зображення аватарок (аналогічно з МАК) можна застосовувати під час психодіагностичної роботи та психокорекційної роботи з даним контингентом осіб, які знаходяться у критичній життєвій ситуації, зокрема, ситуації надмірної ваги (реальної або уявної) на тлі хронічної незадоволеності власною вагою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексенко Н. Н. Психоаналитические аспекты поведения человека в киберпространстве [Электронный ресурс] / Н. Н. Алексенко. – Режим доступа: <http://inetpsy.ru/2011/02/aleksenko-n-n-psychoanaliticheskie-aspekty-povedeniya-cheloveka-v-kiberprostranstvo>.
2. Аниме [Электронный ресурс] / Материал из Википедии – свободной энциклопедии. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki>
3. Затулий А.И. Гендерные идеалы: особенности самопрезентации пользователей интернета / А. И. Затулий, Е. М. Бурнаева // Вестник ТОГУ. – 2012. – № 1 (24). – С. 297-304.
4. Кузнецова І. В. Аватаротерапія – сучасна техніка розвитку ментальної моделі світу засобами інтернет-середовища / І. В. Кузнецова // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 8. – С. 38-43.
5. Михайлова Е. В. Стратегии и техники самопрезентации [Электронный ресурс] / Е. В. Михайлова // Элитариум. Центр дистанционного образования. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/2012/06/29/>
6. Шабин И. И. Психологические особенности и феномены коммуникации в Интернете / И. И. Шабин // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 1. – С. 158-182.
7. Шебанова В.І. Розлади харчової поведінки як феномен захисного реагування / В. І. Шебанова, С. Г. Шебанова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України / редкол.: О.Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2012. – Вип. 6(19) / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : Дорадо-Друк, 2012. – С. 422-431.
8. Шевченко И. С. Вариативность самопрезентации личности в Интернет-общении : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И. С. Шевченко. – Казань, 2003. – 170 с.
9. Goffman E. Asylums: Essays n the Social Situation on Mental Patients and other Inmates / Erving Goffman. – N.Y.: Anchor Books, 1961. – 386 p.

ШОСТАК У.В.,
асистент, кафедра сучасних
європейських мов,
Вінницький торговельно-
економічний інститут
Київського національного
торговельно-економічного
університету,
м. Вінниця

СТВОРЕННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті представлено результати дослідження діяльності психологів закладів освіти у полісистемній взаємодії «сім'я – психолог – школа». Обґрунтовано необхідність узгоджених дій представників систем сім'ї та школи, їх цілеспрямованого впливу на всебічний розвиток особистості молодшого школяра. Виділено основні психологічні умови ефективної взаємодії сім'ї та школи.

Ключові слова: розвиток особистості; інструментальний блок психолого-педагогічної технології взаємодії сім'ї та школи; навчально-виховний процес; корекція.

В статье представлены результаты исследования деятельности психологов учреждений образования в полисистемном взаимодействии «семья - психолог - школа». Обоснована необходимость согласованных действий представителей систем семьи и школы, их целенаправленного воздействия на всестороннее развитие личности младшего школьника. Выделены основные психологические условия эффективного взаимодействия семьи и школы.

Ключевые слова: развитие личности; инструментальный блок психолого-педагогической технологии взаимодействия семьи и школы; учебно-воспитательный процесс; коррекция.

The article presents the results of research of psychologists' activities in educational institutions in polysystemic interaction "family - psychologist - school". The need for concerted action of representatives of the systems of family and school, their purposeful influence on comprehensive development of the person of the younger schoolboy is substantiated. The basic psychological conditions of effective interaction between families and schools are highlighted.

Key words: *personal development; tool block of psychological and pedagogical technologies of interaction between family and school; educational process; correction.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проблеми створення та реалізації психологічних умов взаємодії сім'ї та школи зумовлена необхідністю здійснення збалансованого впливу на дитину з метою її розвитку. Лише об'єднавши свої зусилля, сім'я і школа можуть забезпечити результативність формування в освітньому середовищі всебічно розвиненої особистості молодшого школяра.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічну базу дослідження складають наукові розробки проблеми розвитку дітей молодшого шкільного віку (Л. Божович, Н. Бібік, О. Кононко, О. Савченко); теоретичні засади взаємодії сім'ї і школи (О. Коберник, Т. Кравченко, В. Міляєва, В. Оржеховська, Л. Повалій, В. Постовий, О. Хромова); теорії, що розкривають культурно-історичний (Л. Віготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), середовищний (Л. Божович, А. Люблінська, С. Савченко), особистісно-орієнтований (І. Бех, О. Савченко, О. Сухомлинська, С. Подмазін, І. Якіманська) і завданнево-віковий (А. Мудрик, Е. Еріксон) підходи до розвитку особистості.

Проте аналіз наукових доробків вітчизняних та зарубіжних вчених

показав, що існують протиріччя між умовами, що пред'являють підвищені вимоги до розвитку дитини, і неефективністю методів психолого-педагогічного впливу.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні розробки та реалізації психологічних умов ефективної взаємодії сім'ї та школи у розвитку особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Розвиток особистості, за Г. Олпортом, завжди здійснюється у взаємодії з людським оточенням. Особистість, за його визначенням, – це динамічна організація особливих мотиваційних систем, звичок, установок і особистісних рис індивіда, які визначають унікальність його взаємодії з середовищем, передусім соціальним [6]. Розглядаючи в даному контексті розвиток особистості молодших школярів, важливим є врахування їх соціальної ситуації розвитку. У цей період відбувається перебудова всієї системи стосунків дитини з дійсністю. Зміна соціальної ситуації розвитку полягає у виході дитини за рамки сім'ї, в розширенні кола значущих осіб. Центром життя молодшого школяра стає система «дитина – учитель», яка визначає ставлення дитини до батьків і однолітків.

Результати проведених досліджень

показали, що узгодженість формувальних впливів на дитину з боку сім'ї і школи є вкрай необхідною, зокрема, сім'я повинна сформувати основи моральної самосвідомості, а школа – створити умови для реалізації особистісного потенціалу дитини. При цьому взаємодія сім'ї і школи має ґрунтуватися на єдності цілей і спільності поглядів.

Зважаючи на важливість взаємодії між системами «сім'я» і «школа» як важливими інститутами впливу на розвиток особистості молодшого школяра, виникла необхідність розробити комплексну концептуальну модель психолого-педагогічної технології ефективної взаємодії сім'ї та школи. Метою даної технології є створення оптимальних умов для продуктивної адаптації дитини в освітньому просторі, розвитку її особистісних і інтелектуальних здібностей, реабілітації та корекції наявних порушень, оптимізації навчально-виховного процесу, забезпечення взаємозв'язку між теоретичними знаннями, отриманими в ході наукового аналізу і реалізацією їх у шкільній практиці.

Структура технології включає такі основні блоки: інформативний, аналітичний, інструментальний та результативний, які включають здійснення певної сукупності функцій.

Інструментальний блок діяльності є провідним у створенні умов продуктивної взаємодії сім'ї і школи та полягає у виконанні наступних функцій:

1) надання психопрофілактичної та реабілітаційної допомоги дітям при наявності проблем у розвитку пізнавальних процесів, формуванні особистісної та комунікативної сфери, набуття більш високого соціального статусу, становленні статевої ролі функції, при відсутності контакту з педагогами;

2) навчання педагогів навичкам са-

морозвитку, самовдосконалення, саморелаксації; вирішення конфліктних ситуацій в педагогічному колективі, з дітьми, з батьками та ін.; надання допомоги в правильній організації навчально-виховного процесу в класі, у складанні індивідуальних програм розвитку для кожного учня, у встановленні контактів з родинами;

3) корекція внутрішньосімейних проблем, подружніх відносин і взаємодії між дітьми і батьками, формування «оптимальних» сімей.

Специфіка інструментального блоку діяльності з дітьми полягає в оптимальному використанні можливостей навчально-виховного процесу та групової корекції. Проте ця робота не є тотожною корекційній, оскільки вирішує завдання розвитку та виховання, а не лише виправлення. Такий вплив в основному спрямовано на розвиток інструментальних рис особистості дітей, що, за Г. Олпортом, формують поведінку людини [6].

Для успішного розвитку дитини і формування у неї необхідних психологічних характеристик потрібно спеціальним чином змінити умови освітнього середовища, «підлаштувати» її під особливості організму дитини, здійснюючи програму її індивідуального розвитку [5]. В результаті, всі проблеми можуть бути усунені. У цьому випадку відпадає необхідність корекційного втручання. Якщо ж цього не відбувається, то психологу слід включити дитину в корекційну групу відповідного призначення. Специфіка цієї роботи описана в психологічній літературі досить повно [1; 3; 4], проте слід виділити основні принципи:

психолог повинен сам проявити ініціативу в наданні допомоги, оскільки дитина молодшого шкільного віку не усвідомлює самостійно свої проблеми, які проявляються опосередковано

у відставанні у навчанні, агресивності, замкнутості, порушеннях поведінки, конфліктах з батьками, вчителем і дітьми, частих захворюваннях та ін.;

дитина тільки тоді стане співпрацювати з психологом, коли вона буде повністю йому довіряти і спільна діяльність буде їй цікава. Це пов'язано з тим, що діти ще не здатні усвідомлено поставити мету позбутися своїх психологічних проблем. Всі корекційні заняття слід проводити в ігровій формі, забезпечуючи позитивну емоційну атмосферу;

робота психолога повинна здійснюватися за принципом «тут і тепер», оскільки відсутність рефлексії у молодших школярів не дозволяє робити відстрочок в усуненні проблем, які, стаючи внутрішніми проблемами, гальмують загальний розвиток дитини, негативно позначаються на формуванні особистості.

Окрім того, важливими напрямками діяльності психолога в контексті виконання задач інструментальної технології взаємодії сім'ї та школи є формування та корекція психологічних особливостей дитини і взаємин у системах «дитина – учитель» та «дитина – батьки».

Робота з педагогами є важливим напрямом інструментальної діяльності та вимагає від психолога високого професіоналізму, добре розвиненої здатності до емпатії, глибокої поваги і розуміння специфіки цієї професії.

Практична реалізація запропонованої технології ставить питання про необхідність переосмислення звичних для вчителів цінностей, своєї життєвої позиції, пріоритетних педагогічних позицій і функцій. Функції вчителя в умовах психолого-педагогічної технології взаємодії сім'ї та школи полягають насамперед у тому, щоб створити

в класі атмосферу доброзичливості та взаємодовіри між дітьми, батьками і педагогом, максимально використовувати педагогічний потенціал сім'ї в навчально-виховному процесі, формуючи, таким чином, авторитет батьків і повагу до них з боку дітей та школи. В умовах особистісно-орієнтованого процесу навчання, педагогу слід обмежити поведінку дітей морально-етичними імперативами сучасного суспільства, створити всі необхідні умови для самореалізації особистості. В результаті процес навчання стає більш гнучким, динамічним, відкритим для врахування індивідуальних особливостей кожної дитини і кожної сім'ї.

Допомогти педагогу у виконанні і усвідомленні цих функцій повинен психолог, який не має брати на себе роль керівника. Такі програми ґрунтуються на здатності до самовдосконалення та самокорекції вчителя, який самостійно повинен прийняти рішення про необхідність змін у самому собі, а психолог може виступати лише в ролі консультанта і помічника.

Корекційна робота з вчителями носить в основному індивідуальний характер. Крім занять в групах професійної взаємодопомоги, вона спрямована на виконання наступних завдань:

- допомога в усвідомленні і виконанні педагогом своїх функцій з реалізації психолого-педагогічної технології взаємодії сім'ї та школи;
- балансування та налагодження психологічного механізму взаємодії вчителя та учнів (сумнісність);
- корекція емоційних і поведінкових відхилень, порушень комунікації, усунення деформацій особистості педагогічною діяльністю;

- реабілітація після стресів і психологічних травм.

Робота з сім'єю є наступним напрямом діяльності психолога в школі, що дозволяє зробити сім'ю повноправним учасником навчально-виховного процесу з урахуванням її виховних традицій, особистісних особливостей дітей і батьків. Дитина молодшого шкільного віку ще не готова самостійно нести відповідальність за виконання нової соціальної ролі «учень», в цей період вона лягає на всю сім'ю [1; 3].

Особливого значення набуває правильна батьківська позиція, коли батько і мати спрямовують усі свої сили на підтримку і допомогу дитині, забезпечуючи тим самим успіх її адаптації до нових умов. І якщо батьки не усвідомлюють цього з якоїсь причини, завдання психолога - допомогти їм. У багатьох випадках потрібна корекція сімейного виховання, основу якого складає батьківське ставлення, що розуміється нами як єдність емоційного ставлення до дитини, стилю спілкування з ним і особливостей розуміння, когнітивного бачення дитини батьками [4].

Основна корекційна робота повинна бути спрямована на усунення причин неефективності батьківського ставлення до дітей. Причини порушень у відносинах батько-дитина можуть бути різноманітними. Автори А. Варга і В. Смахов [2] виділяють наступні їх групи:

1) педагогічна і психологічна непоінформованість;

2) некритично засвоєні і ригідні стереотипи виховання дитини;

3) особисті проблеми та особливості батьків, які вони привносять у спілкування з дитиною;

4) особливості спілкування з іншими членами сім'ї, що впливають на відносини з дитиною.

Вважаємо за необхідне додати до названих причин ще дві: необізнаність батьків про психологічні особливості особистості дитини та її внутрішні проблеми; нерозуміння і невиконання сім'єю своїх функцій в освоєнні дитиною нової соціальної ролі учня.

Особливої уваги заслуговує корекція взаємин дітей і батьків. Відсутність взаєморозуміння призводить до суттєвих порушень у поведінці, а потім і в психіці дитини. Найбільш ефективною формою є сімейна психокорекція. Заняття проводяться з усіма членами сім'ї одночасно (молодші та старші діти теж включаються). Застосовуються різні форми і методи: психодрама, аналіз ситуацій, вчинків, дій дітей і батьків, їх комунікацій у вирішенні проблем, проби на спільну діяльність, а також спеціальні вправи на розвиток навичок спілкування. Найрезультативнішим можна назвати метод спільних дій, заснований на виконанні дитиною та батьками загального завдання. Наприклад, вправа «Архітектор і будівельник». Будівельники із зав'язаними очима під керівництвом архітектора, якому заборонені будь-які дії руками, повинен розставити в певному порядку кубики на великій карті. Батьки та дитина повинні побувати в різних ролях і потім обмінятися враженнями. Також ефективним може бути завдання «Спогад». Необхідно згадати і поговорити про щось приємне для дитини і батьків і показати, як це було. Потрібно згадати і програти останню сварку батька з дитиною. Після програвання проходить обговорення цих ситуацій на основі порівняння, діти і батьки висловлюють свою думку і під керівництвом психолога приходять до раціонального висновку. Реалізація методу спільних дій та інших форм корекції взаємодії в системі «дитина-батьки» докладно описана в

психологічній літературі [3; 4] і може бути творчо використана в роботі психолога.

Паралельно проводиться корекція стосунків у подружніх діадах. Для цього слід використовувати батьківські групи [3]. У групі беруть участь від 10 до 15 батьків (обидва або один), заняття проводяться 1 раз на тиждень протягом 2 годин. Середня тривалість корекційного курсу становить 10-15 занять з однією групою. Основний метод групової корекції – когнітивно-поведінковий тренінг, метою якого є зміна ставлення до завдань виховання, сімейного життя і своєї батьківської позиції. На заняттях опрацьовуються різні прийоми педагогічного впливу, батьки вчаться правильному сприйняттю своєї дитини і один одного. Основним психокорекційним принципом є активність батьків, які на заняттях обговорюють свої сімейні відносини, обмінюються досвідом, самостійно обмірковують і в ході обговорення виробляють шляхи розв'язання сімейних конфліктів. Заняття повинні проходити у формі вільних дискусій, де психолог лише спрямовує роботу, надаючи право кожному вільно висловлюватися з обговорюваної проблеми. На закінчення психолог узагальнює результати обговорення, виділяє найбільш раціональні положення, піддає сумніву неконструктивні або парадоксальні судження [5].

Як правило, потребує цілеспрямованого формування ставлення батьків до школи і взаємини з учителем. Діяльність психолога у даному контексті спрямована на встановлення партнерських стосунків між сім'єю і школою. Найбільш продуктивно здійснювати цю роботу опосередковано, не загостріючи уваги на проблемі. Результативним є включення вчителя в роботу батьківської групи, де встановлюються

неформальні, доброзичливі відносини, педагог отримує можливість обговорити хвилюючі його питання і прийти до взаєморозуміння з батьками [5].

Крім того, є досить можливостей для включення сім'ї в навчально-виховний процес. Батьки можуть бути присутніми на уроках, спостерігаючи за поведінкою дитини, надавати їй моральну підтримку. Батькам стає більш зрозуміло специфіка процесу навчання, вимоги, які вчитель висуває до дітей.

У перші місяці шкільної адаптації ефективною буде організація чергування батьків протягом дня. Це позитивно позначається на навчанні дітей, допомагає батькам усвідомити свою значимість і зорієнтуватися в навчальному процесі, дає можливість вчителю налагодити контакти з дітьми та батьками. Надалі відвідування уроків здійснюються за бажанням батьків або на запрошення вчителя (психолога).

На уроках необхідно робити акценти на важливості сім'ї в житті людини, говорити про любов до близьких людей, повагу до сімейних традицій і почутті гордості, яке відчуває людина, що живе в дружній родині. Це забезпечить профілактику стосунків батько-дитина, дасть підставу сім'ї ставитися з довірою і повагою до школи. Такі уроки можуть проходити із залученням батьків «цікавих професій» (актор, художник, мистецтвознавець, журналіст та ін.).

Важливою умовою розвитку особистості молодшого школяра у навчальному процесі буде звернення до мистецтва. Таку програму можна реалізувати через інтегровані уроки музики, образотворчого мистецтва, заняття психолога, батьківські збори і т.д. Форми проведення різні: психологічний тренінг, ділові ігри, тематичні семінари та лекції з історії мистецтва.

Така робота реалізується в наступних напрямках:

1) проведення вступних уроків театру, з метою розширення теоретичних знань про особливості жанру, його історії і т.д.;

2) спільне з батьками та педагогами відвідування театральних вистав, їх обговорення;

3) заняття дітей театральним мистецтвом, художнім словом, сценічним рухом і т.д. із залученням людей театру – акторів і режисерів;

4) постановки вистав, акторські етюди, капусники і т.д., що проводяться спільно з батьками.

Традиційне звернення до сприйняття мистецтва в процесі навчання буде більш продуктивним, якщо відвідування музеїв, виставок, концертних залів, стане сімейним. Особливий інтерес викликає перегляд театральних вистав, оскільки це найбільш ефективний спосіб встановлення відносин взаєморозуміння між дітьми і батьками, між родиною та школою [5]. Психологу необхідно продумати репертуар відвідування театральних вистав, які зможуть збагатити сім'ю досвідом і навичками продуктивної комунікації, взаєморозуміння, продемонструє досвід таких дій.

Психологічний механізм сприйняття театрального мистецтва залишається незатребуваним у навчально-виховному процесі та в сімейної психотерапії. А між тим дитяча психіка є сензитивною до емоційних впливів, яким і є вистава. Такий вплив зачіпає емоційну сферу, волюву регуляцію, мислення, сприйняття, пам'ять і т.д. Вплив театру на дитину дуже різнобічний: співпереживання сценічним образам формує моральні основи особистості, а роздуми над подіями, що відбуваються на сцені, тренують мислення і пам'ять, збагачують їх логі-

кою, здатністю до аналізу і синтезу інформації. Фарби декорацій, костюми героїв, гра світла і тіней розвивають уяву, роблять її багатогранною і образною.

Крім того, що театр є прекрасною школою дитячого та батьківського взаєморозуміння, перегляд та обговорення вистав спільно із вчителями та батьками допомагають формуванню релятивістської моральної позиції молодшого школяра. Дорослим надається можливість з'ясувати, яке ставлення дитини до життя взагалі, які її погляди, як йде процес становлення особистості. Діти мають змогу поділитися своїми почуттями та думками, адже вони не завжди уміють розібратися в них, зробити правильний висновок. Тому допомога дорослого буде актуальною. У спілкуванні такого роду проходить взаємообмін і взаємозбагачення: дитина набуває впевненості у собі, додатковий життєвий досвід, а дорослий – інформацію про внутрішній світ дитини. Таким чином, збіг ідеального образу (в розумінні батьків) і реально існуючої особистості значно підвищується. Це дозволяє говорити про високий рівень обізнаності батьків про психологічні особливості та проблеми дитини, що безпосередньо позначається на формуванні особистості і на її шкільній успішності.

Висновки. Від узгоджених дій представників систем сім'ї та школи, їх цілеспрямованого впливу залежить всебічний розвиток дитини та її шкільна успішність. Зважаючи на важливість взаємодії між вказаними системами як важливими інститутами впливу на розвиток особистості молодшого школяра, виникла необхідність розробити комплексну концептуальну модель психолого-педагогічної технології ефективної взаємодії сім'ї та школи. У структурі зазначеної

технології інструментальний блок виділяється провідним у створенні умов продуктивної взаємодії сім'ї і школи.

Специфіка інструментального блоку діяльності з дітьми полягає в оптимальному використанні можливостей навчально-виховного процесу та групової корекції.

Робота з дитиною полягає у наданні психопрофілактичної та реабілітаційної допомоги при наявності проблем у розвитку пізнавальних процесів, формуванні особистісної та комунікативної сфери, становленні статевої ролі функції, відсутності контакту з педагогами.

У напрямку роботи психолога із вчителями важливим є навчання педагогів навичкам саморозвитку, самовдосконалення, саморелаксації; вирішення конфліктних ситуацій в педагогічному колективі, з дітьми, з батьками; надання допомоги в правильній організації навчально-виховного процесу в класі, у складанні індивідуальних програм розвитку для

кожного учня, у встановленні контактів з родинами.

Робота психолога з батьками полягає у корекції внутрішньосімейних проблем, подружніх відносин і взаємодії між дітьми і батьками, формуванні «оптимальних» сімей.

Серед основних психологічних умов взаємодії сім'ї та школи, що впливають на розвиток особистості молодшого школяра можна виділити такі: створення в класі атмосфери доброзичливості та взаємодовіри між дітьми, батьками і педагогом; встановлення партнерських стосунків між сім'єю і школою; формування авторитету батьків і поваги до них з боку дітей та школи; прояв правильної батьківської позиції, коли батько і мати спрямовують усі свої сили на підтримку і допомогу дитині; усунення причин неефективності батьківського ставлення до дітей, неконструктивних взаємин між батьками та дітьми, між подружжям.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ваппер Э.В. Влияние домашней среды на успеваемость учащихся: Автореф. дис....канд. пед. наук. – Тарту, 1992. – 22 с.
2. Варга А.Я. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей / А.Я. Варга, В.А. Смехов // Вестник МГУ. Сер. Психология. – М., 1986. – № 4. – С. 22-36.
3. Кісарчук З. Г. Психологічне консультування і психотерапія: актуальні проблеми на сучасному етапі / З.Г. Кісарчук // Актуальні проблеми психології. – К., 2002. – Т. 3: Консультативна психологія і психотерапія, Вип. 1. – С. 7-13.
4. Малкина-Пых И.Г. Семейная терапия. Справочник практического психолога / И.Г.Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
5. Миляева В.Р. Экспериментальное изучение психологических аспектов развития познавательной активности младших школьников / В.Р. Миляева // Проблемы и опыт оказания психол. и психотерапевт. помощи населению: Тезисы научно-практической конференции. – Иркутск, 1995. – С. 27-30.
6. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

**3. КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ
ПОТЕНЦІАЛ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:
ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ**

БОНДАРЕНКО З.П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Дніпропетровський національний
університет ім. Олеся Гончара,
м. Дніпропетровськ

НАСТАВНИЦТВО ЯК РЕСУРС СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ, ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

З огляду на процеси деінституалізації в країні розглядається новий підхід до виховання і розвитку дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, до альтернативної форми допомоги дітям – наставництва. Розкриваються питання наставництва та ролі наставника, особливості взаємодії з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, визначення потреб дітей та підтримки, яку їм необхідно надавати, залучення до цього студентських громад, волонтерської організації.

Ключові слова: наставництво, наставник, діти, які перебувають у складних життєвих обставинах, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, студенти, волонтер, волонтерська організація, технологія, ресурс.

Учитывая процессы деинституализации в стране, рассматривается новый подход к воспитанию и развитию детей, которые находятся в сложных жизненных обстоятельствах, к альтернативной форме помощи детям – наставничеству. Раскрываются вопросы наставничества и роли наставника, особенности взаимодействия с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки, определение потребностей детей и поддержки, которую им необходимо предоставить, приобщение к этому студенческих сообществ, волонтерской организации.

Ключевые слова: наставничество, наставник, дети, которые находятся в сложных жизненных обстоятельствах, дети-сироты,

© БОНДАРЕНКО З.П., 2015

дети, лишённые родительской опеки, студенты, волонтер, волонтерская организация, технология, ресурс.

Considering the processes of deinstitutionalization in the country is examined a new approach to education and development of children living in difficult circumstances, to alternative forms of care for children relate mentoring. Disclosing question mentoring and role of mentor, features of interaction with orphans and children who deprived of parental care, identifying the needs of children and the support which needs to be rendered, are intended for this purpose society of students, volunteer organization.

Key words: *mentoring, mentor, children who are in difficult vital circumstances, orphans, children deprived of parental care, students, volunteer, volunteer organization, technology, resource.*

Постановка проблеми. Багато-річний досвід вітчизняних та зарубіжних досліджень розвитку дітей в різних умовах виховання свідчить про те, що діти, які проживають в колективних закладах, уже на початкових етапах свого розвитку відстають від ровесників, які мешкають вдома. Це обумовлено тим, що за умов колективного виховання, переважним чином, задовольняються фізіологічні потреби дітей та відсутні можливості для формування постійних емоційно близьких зв'язків зі значущими дорослими. До основних факторів, які гальмують процес повноцінного розвитку та соціалізації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, належать неповноцінність спілкування з дорослим через велику чисельність дітей у групі, орієнтацію персоналу на щоденний фізіологічний догляд, часта зміна персоналу та перехід дітей із групи в групи, жорсткий регламент життя дітей і діяльності персоналу. Внаслідок чого діти-сироти не готові до реального життя за стінами інтернату, дитячого будинку, не знають елементарних ре-

чей – як готувати їжу, заробляти й правильно витратити гроші, здійснювати придбання, ефективно спілкуватися з друзями тощо. Проте, найбільша проблема полягає в тому, що вони залишаються надзвичайно самотніми, поряд з ними немає жодної надійної людини, до якої вони могли б звернутися за допомогою. Залишаючись без підтримки, житла, роботи та необхідних життєвих навичок, маючи несформоване почуття прихильності, дещо викривлене розуміння родинних цінностей, підлітки дуже часто потрапляють в ситуації сімейних негараздів, мають труднощі у працевлаштуванні, отриманні житла, відстоюванні власних прав.

За статистикою Державного департаменту з усиновлення та захисту прав дитини Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту в Україні майже 98 тисяч дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Із них 26 тисяч дітей у віці від народження до 18 років не забезпечені сімейним вихованням та перебувають в закладах освіти, охорони здоров'я та управління праці і соціальної політики Украї-

ни [4, с. 5]. Так, у Законі України „Про забезпечення організаційно-правових умов соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” від 13.01.2005 № 2342-ІУ однією з основних засад державної політики визначено створення умов для реалізації права кожної дитини на виховання у сім’ї (ст. 3). У статті 6 цього ж Закону передбачено, що за умови втрати дитиною батьківського піклування відповідний орган опіки та піклування повинен вжити вичерпних заходів щодо влаштування дитини в сім’ї громадян України – на усиновлення, під опіку або піклування, у прийомні сім’ї, дитячі будинки сімейного типу. При цьому влаштування дитини до закладу для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, не позбавляє органи опіки та піклування за місцем походження та за місцеперебуванням дитини від обов’язку продовжувати діяльність щодо реалізації права цієї дитини на сімейне виховання (ст. 6). Отже, у статті 6 і визначено пріоритетні форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування – це усиновлення, опіка/піклування, прийомна сім’я та дитячий будинок сімейного типу [4, с. 7].

Проте, на державному рівні при влаштуванні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до сімейних форм виховання значні труднощі виникають із влаштуванням дітей підліткового та юнацького віку (11–18 років). Громадяни, які бажають прийняти на виховання дітей, віддають перевагу дітям віком від народження до 5-ти років, рідше до 10 років. Діючі форми сімейного влаштування осиротілих дітей сьогодні не готові задовольнити потреби дітей саме старшого віку. Тому нагальною потребою є **розвиток наставництва**

як альтернативної форми допомоги дітям, особливо, підліткового віку, що забезпечить пошук та підготовку значущої, авторитетної людини, друга для кожної дитини, які стануть для них наставниками у житті. Саме цією людиною може стати наставник з числа студентів-волонтерів або окремих громадян – добровольців.

Формулювання мети статті. Мета дослідження полягає у розкритті сутності й змісту поняття «наставництва» як ресурсу соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Для того, щоб глибоко зрозуміти поняття «наставництво», необхідно простежити дослідження проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які знаходяться у складних життєвих обставинах.

На сучасному етапі достатньо вивчені теоретичні засади соціального сирітства, технології роботи педагогів, вихователів, сімейні форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у працях Т.Ф. Алексєєнко, О.В. Безпалько, Л.С. Волинець, І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової, Т.Л. Лях, І.В. Манохіної, Ю.Й. Поліщука, Л.М. Шипіциної та ін.

Наставництво як альтернативна форма допомоги дітям, особливо, підліткового віку, що забезпечить пошук та підготовку значущої, авторитетної людини, друга для кожної дитини, які стануть для них наставниками у житті є предметом дослідження зарубіжних і вітчизняних педагогів, психологів. Так, у працях О.М. Алтинцевої, І.Т. Баранової, Н.А. Залигіної, А.П. Лаврович висвітлюються питання організації й технології постінтернатного супроводу дітей-сиріт, указується провідна роль наставника дітей-сиріт.

Відомо, що чергове зацікавлення наставництвом випадає на період 1980-90-і роки разом з працями Д. Меггінсона (D. Megginson), Д. Клаттербака (D. Clutterbuck), Е. Парслоу (E. Parsloe) та ін. До цього періоду належить і поява термінологічної плутанини, у результаті якої популярні дефініції «наставництво», «менторинг», «коучинг», «навчання дорослих» тощо стали вживатися як взаємозамінні. У результаті різними словами називалось одне й те ж саме, а одним і тим же словом – різне. Розглянемо більш детально цей аспект.

У науковому плані *наставництво* як форма і технологія соціально-педагогічної діяльності представлена слабо, однак вона широко використовується на практиці, тому і отримала позитивний резонанс. Наявність «свого» дорослого, який би супроводжував дитину-сироту у закладі інтернатного типу і під час його професійного навчання чи працевлаштування є важливим моментом підготовки до самостійного життя та післяінтернатного супроводу. Такого дорослого в одних джерелах називають куратором, в інших – наставником, громадською довіреною особою, шефом тощо. Загальне значення терміна «наставник» – це вчитель, керівник, помічник.

Аналіз публікацій засвідчив, що науковцями активно обговорюється проблема використання різних соціально-педагогічних технологій у вихованні, розвитку й навчанні дітей-сиріт й дітей, які залишились без батьківського піклування, але відчувається потреба у розробці нових вагомих технологій у соціально-педагогічній роботі з підлітками.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих результатів. Зазначимо, що для здійснення професійної діяльності потрібне

повноцінне ресурсне забезпечення. Тлумачний словник трактує ресурси як запаси чого-небудь, які можна використати у разі потреби. У Енциклопедії для фахівців соціальної сфери ресурси розглядаються як джерела та передумови отримання необхідних людям матеріальних і духовних благ, які можна використати за наявних технологій та соціально-економічних відносин [2, с. 172-173].

Відомо, що у соціально-педагогічній роботі виокремлюють внутрішні та зовнішні ресурси. До внутрішніх належить соціально-психологічна характеристика людини, з якою безпосередньо працює фахівець (соціальний педагог, психолог тощо): особливості психічних пізнавальних процесів особистості (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мови, уяви); прояви емоційно-вольових процесів і психічних станів; особистісні характеристики (особливості характеру, темпераменту, потреби, інтереси, цінності, мотиви); показники освітнього рівня людини; професійні та соціальні уміння і навички, якими вона володіє.

Оскільки соціально-педагогічна робота пов'язана з використанням психологічних, педагогічних, управлінських методів і прийомів, зовнішні ресурси розглядають як сукупність можливостей для розв'язання індивідуальних і соціальних проблем, які можуть бути залучені як спеціалістом, так і клієнтом. До зовнішніх ресурсів відносимо матеріальні, людські, інституційні, інформаційні, технологічні. Виокремимо технологічні ресурси соціально-педагогічної роботи як сукупність форм, методів і прийомів, які застосовують соціальні служби, спеціалісти й волонтери з метою задоволення потреб або вирішення проблем окремих осіб чи соціальних груп. З огляду на предмет дослідження, у

практичній соціально-педагогічній роботі найчастіше застосовують прикладні технології соціального опікуництва, патронажу, супроводу тощо, тож наставництво можна розглядати як відповідний ресурс цього явища.

Зрозуміло, що поняття наставництва є відносно новим поняттям у теорії загальної та соціальної педагогіки. Трактуювання дефініції «наставництво», «наставник» має різний зміст згідно об'єкту педагогічного впливу, але змістова характеристика має багато що спільного. Розглянемо деякі аспекти трактування. Хоча наставництво і походить з Давньої Греції, воно і сьогодні є надзвичайно потужним інструментом допомоги людям будь-якого віку. У багатьох державах світу наставництво вже міцно укоренилося. Усе більше зарубіжних компаній та університетів користуються цим способом взаємодії та передачі інформації.

Серед різних форм підтримки дитини, яка знаходиться у складній життєвій ситуації, інноваційним вважається наставництво – певна форма поведінки, яка зосереджується на впливові однієї людини на іншу з метою її розвитку, корекції; процес, коли одна людина пропонує допомогу, підтримку, власні поради, психолого-педагогічний супровід з метою навчання, активної соціалізації, профорієнтації, успішної адаптації до умов соціального оточення тощо, іншій людині, в нашому випадку, дитині-сироті чи дитині, яка залишилася без батьківського піклування.

Слово «наставництво» походить від англійського слова «mentor», що означає «наставник». Ментором звали героя древньогрецької міфології, який славився тим, що був мудрим порадиником та користувався всезагальною довірою. Донедавна це слово зберігало

своє значення. Саме його часто використовували політики, спортсмени, актори та інші люди для характеристики людини, яка впливала на них на різних етапах кар'єри.

Ключовими фігурами у цьому процесі виступають наставник та дитина-сирота. Звернімося до визначення поняття наставника. Нам імпонує точка зору дослідниці О.М. Алтинцевої про те, що наставник – це референтна (значуща та цінна для іншої людини, як взірць для наслідування) доросла людина, що виявила бажання присвятити свій час, знання й сили дитині-сироті, яка створює умови для її повноцінного розвитку, виконує важливі функції консультанта, друга, старшого товариша та здійснила відповідну підготовку до цієї діяльності [1, с. 1].

Очевидно, що наставником може бути людина, якій сирота довіряє. На наш погляд, у якості наставника може виступити, з одного боку, педагог або фахівець з соціальної роботи, з яким випускник безпосередньо взаємодіє у закладі інтернатного типу, закладах професійно-технічної, середньої спеціальної, вищої освіти, територіальному центрі соціального обслуговування населення, з іншого – людина без фахової освіти, яка входить у контактну мережу молодшої людини (родич, друг, колега, сусіда).

На думку І.М. Сацюк, наставник – це людина, яка стає для дитини значущою особистістю, присвячує їй свій час, знання, уміння, досвід та життєві сили. Це людина, яка буде віддавати достатньо часу, мотивації й енергії для допомоги дитині, як приклад для наслідування і просто як старший друг, порадижник [4, с. 10]. Роль наставника у житті дитини-сироти є першорядною й **полягає** у забезпеченні підтримки і створенні умов для розвитку дитини, її мотивації до успішної життєдіяль-

ності; формуванні довірливих відносин з дитиною, а також стимулюванні її до правильного життєвого вибору.

З огляду на вищезазначене, мета діяльності наставника – сприяти підготовці дитини до самостійного життя, до успішної адаптації в суспільстві. Завданням наставника є: формування емоційно-значущих, стабільних та довготривалих стосунків у житті дитини-сироти, підтримувати і розвивати позитивні цінності та культурну спадщину дитини; допомагати дитині розвинути свій потенціал та розкрити свої сильні сторони; сприяти у визначенні дитиною (зокрема, підлітком) власних індивідуальних цілей та шляхів їх досягнення; здійснювати передачу знань та досвіду дитині, стимулюючи її правильний життєвий вибір, підтримуючи успіхи у навчанні, підвищуючи самооцінку; сприяти формуванню у дитини (особливо, підлітка) навичок самостійного життя.

Відомо, що у світовій практиці найголовнішою ознакою волонтерства є те, що доброволець частину свого вільного часу, сил, енергії, знань, досвіду добровільно (без примусу та вказівок „згори“) витрачає на виконання діяльності, яка приносить користь людям, суспільству та йому особисто. **Окрім поняття волонтерства, в останній час з'явилося і нове поняття: наставництво.** Наставник – це людина, яка стає для дитини значущою особистістю, присвячує їй свій час, знання та сили. Це людина, яка буде віддавати достатньо часу і зусиль для допомоги дитині, як приклад для наслідування і просто як друг. Процес наставництва є успішним для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, як з точки зору досягнення короткотермінових цілей (зосередження на наданні необхідної допомоги дитині на певний час), так і довготермінових

цілей (підтримка дитини упродовж життя) [4, с. 8].

З огляду на сказане, до вивчення проблеми наставників дітей-сиріт і дітей без батьківського піклування, їх підготовки під час аудиторних і позааудиторних занять, у позанавчальний час долучаються студенти спеціальностей „Корекційна освіта“, „Психологія“, члени громадського об'єднання університету – Центру соціальних ініціатив і волонтерства Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара [3, с. 227–238]. Залучення волонтерів допомагає охопити більшу кількість підлітків на базі цієї структури. Крім того, ця робота дозволяє розвиватися і самим студентам, адже саме тут вони мають можливість познайомитися з новими методиками і технологіями, набутти фахові знання зі спеціальності, напрацювати навички спілкування з підлітками та молоддю.

У структурі роботи волонтерського центру – тренінги з розвитку життєвої та соціальної компетентності вихованців закладів інтернатного типу, проблеми наставництва для дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, для студентів-волонтерів. На цих заняттях є можливість опрацювати теми: як проводити інформаційні зустрічі та залучати потенційних наставників, як здійснювати роботу з підготовки дітей до появи в їх житті наставника, в який спосіб, базуючись на потребах дитини та ресурсах наставника, здійснювати взаємодобір пари наставник-дитина, як вести роботу з підтримки та особистого розвитку наставників і їх мотивації, а також, яким чином забезпечити комфортну та ефективну взаємодію наставників та дітей, враховуючи їх особливості, інтереси та потреби дитини. Студенти-волонтери, учасники тренінгів [4], пройшовши навчання,

мають необхідні знання та навички для розвитку й підтримки наставництва. Далі повинен бути наступний етап у технології наставництва – взаємодобір наставників для дітей, які перебувають у закладах інтернатного типу. Цю роботу мають здійснювати кваліфіковані фахівці з громадської організації, представники соціального проекту тощо.

Позитивним моментом є те, що зважаючи на невелику різницю у віці між студентами-волонтерами і підлітками – учасниками спілкування й взаємодії, є більша ймовірність засвоєння корисної інформації й створення доброзичливої, емоційно врівноваженої атмосфери та стилю взаємодії.

Звичайно, така діяльність добровольців потребує не лише бажання та наявності вільного часу, а й певних знань з психології, соціальної та загальної педагогіки, юриспруденції, дефектології тощо; волонтери повинні володіти навичками ефективного спілкування з підлітками, знайомитись із кращим досвідом роботи волонтерів України та зарубіжжя.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Результативність проведеної волонтерським центром роботи із залучення студентів до наставництва, до організації роботи щодо формування життєвої та соціальної компетентності вихованців дитячих будинків м. Дніпропетровська, помітна: участь підлітків у різних формах роботи, організованих волонтерами-наставниками, дозволила їм розширити і поглибити знання з різних сфер практики; переглянути систему цінностей; підвищити рівень відповідальності за власну поведінку і власне життя; переконатися у необхідності участі у соціально-педагогічних та психологічних тренінгах; почуватися впевнено у будь-яких життєвих ситуаціях, оптимально адаптуватися до нових умов життя після залишення закладу інтернатного типу.

Проблема адаптації дитини-сироти та дитини, яка залишилась без батьківського піклування, до нових умов взаємодії з наставником може стати темою подальшого наукового дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алтынцева Е.Н. Наставничество как технология постинтернатного сопровождения детей-сирот. [Електронний ресурс] – Режим доступу // <http://elib.bspu.unibel.by/bitstream/doc/1534/1/статья%20алтынцевой%20в%20АиВ.pdf>.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
3. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посібник / За ред. Т.Л. Лях; авт.- кол. З.П. Бондаренко, Т.В. Журавель, Т.Л. Лях та ін. – К. : Версо-04, 2013. – 288 с.
4. Тренінговий курс «Підготовка наставників для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» / Укладачі Ю. Удовенко, В. Ейдемільер, О. Смаль, І. Сацюк [та ін.] – К. : Вид-во Проект Наставництва «Одна Надія», 2013. – 78 с.

ГЕРАЩЕНКО Т.Г.,
кандидат філософських наук,
доцент,
кафедра гуманітарних дисциплін,
Сумська філія Харківського
національного університету
внутрішніх справ,
м. Суми

СПРАВЕДЛИВІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРАВОВОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

У статті означено предметне поле вивчення категорії справедливості з позицій сучасної правової антропології. Аналізуються особливості дистрибутивних концепцій соціальної справедливості. Висвітлюються основні риси справедливості у моральному і філософсько-правовому вимірі.

Ключові слова: *справедливість, дистрибутивна справедливість, ретрибутивна справедливість, право, філософія права, правова антропологія.*

В статье отмечено предметное поле изучения категории справедливости с позиций современной правовой антропологии. Анализируются особенности дистрибутивных концепций социальной справедливости. Освещаются основные черты справедливости в нравственном и философско-правовом измерении.

Ключевые слова: *справедливость, дистрибутивная справедливость, ретрибутивная справедливость, право, философия права, правовая антропология.*

The article is defined substantive field study category justice from the standpoint of modern legal anthropology. Specific features of the concepts of distributive social justice. Highlights the main features of equity in the moral and philosophical and legal terms.

Key words: *justice, distributive justice, specific justice, law, philosophy of law, legal anthropology.*

Постановка проблеми. В Україні сьогодні відбувається процес переосмислення та утвердження провідних принципів її розбудови як правової та соціальної держави. В умовах масштабних економічних та правових реформ соціальна справедливість набуває особливого значення. Саме вона виступає визначальним фактором стабілізації суспільного розвитку, важливим елементом демократизації суспільства, спонукає утвердженню цивілізаційного фундаменту української демократичної державності.

Аналіз актуальних досліджень. Ідея справедливості має історичний характер. Вона цікавила Платона, Аристотеля, Г. Гроція, І. Канта, К. Маркса, К. Поппера. Моральні аспекти соціальної справедливості досліджували В. Давидович, Т. Заславська, В. Роговін. Питання співвідносності соціальної справедливості та законності, злочину та кари, юридичної відповідальності досить ґрунтовно розкриті у працях Л. Грінберга, В. Керімова, М. Левчук-Хмари, П. Рікера, Дж. Ролза. Практичні питання застосування теорій справедливості розглядаються у роботах С. Алексєєва, А. Гусейнова, М. Костецького, Л. Кравченка, В. Нерсєсянца, О. Федоровської, В. Шаповала, Ю. Шемшученка. На думку Л. Кравченка «Не було, нема і, мабуть, ніколи не буде справедливості вічної, незмінної, раз і назавжди даної, придатної для всіх

часів і народів. У самій ідеї справедливості, як і в інших соціальних ідеях, в тому чи іншому поєднанні виступають минуще і непроминальне, змінне і усталене» [5, с. 8].

Однак, результати аналізу основних робіт з даної проблематики свідчать про те, що увага дослідників, головним чином, зосереджена на вивченні лише окремих аспектах соціальної справедливості, відсутні комплексні дослідження цього поняття. Тому необхідним постає питання дослідження специфіки феномена справедливості у контексті правової антропології, що є метою даної статті.

Виклад основного матеріалу. Справедливість визначають як загальну моральну санкцію спільного життя людей, що розглядається через призму протистояння бажань, інтересів, обов'язків; спосіб обґрунтування і розподілу вигод між індивідами в межах їх спільного існування в рамках єдиного соціального простору. Вона полягає у «справедливому відношенні до іншої особистості, поваги до неї і не втручанні у сферу її свободи, збереженні свободи дій і не перешкоджанню створення культурних цінностей» [10, с. 435].

За Аристотелем існують дві форми справедливості (розподільча чи дистрибутивна і зрівняльна чи ретрибутивна), які являють собою способи розподілу благ, яких не вистачає на всіх, і які не можуть бути розподілені

порівню між громадянами. Аристотель виділяв також загальну і спеціальну справедливість. Під загальною справедливістю він розумів відповідність закону, розглядаючи її як загальний моральний знаменник усіх соціально упорядкованих відносин між людьми. На думку філософа, справедливість додає легітимності суспільним діям і формам життя. Вона співпадає з моральністю по відношенню до соціальної сфери, спонукає упорядкованості суспільства. На її основі сформувались дві філософські традиції.

Фундаментом однієї з них є ідея кооперації (Аристотель, Платон, К. Маркс). Державно організоване суспільство – це не просто умова виживання і безпечного існування громадян. Воно є способом розвитку і самореалізації людини. Завдяки розподілу праці створюються умови для функціонування науки і культури, що так необхідні для самореалізації індивідів, як добродесних особистостей. В результаті відокремлення розумової праці від фізичної виникає дозвілля, що спонукає розкриттю внутрішніх сил індивіда. Держава мислиться як утілений розум, прояв розумності людини. Відповідно блага держави ставиться вище блага окремо взятої людини. При цьому специфічна риса справедливої особистості ґрунтується на принципі «кожному своє» і на його основі виникає вміння не тільки обмежувати себе, але й визнавати першість за іншими завдяки їхнім людським якостям [1, с. 409 - 411].

Конфліктологічна теорія тлумачення соціальної справедливості (Дж. Локк, Т. Гоббс, І. Кант) вбачає у державі дієвий інструмент попередження зовнішніх конфліктів і основу для безпечного існування людини. Вона знайшла відображення у концепціях суспільного договору [6]. Ці концеп-

ції ґрунтуються на гіпотезі природного стану, у якому індивіди мають необмежену волю, у силу чого вони, зіштовхуючись, опиняються в ситуації тотальних небезпек. Беззаперечно важлива роль держави при цьому полягає у забезпеченні безпеки громадян шляхом взаємного врівноважування їхніх прав. При цьому справедливість держави вимірюється благополуччям громадян.

Слід зазначити, що у таких концепціях справедливість розглядалась як можливість волевиявлення більшості. Так, Руссо у теорії «суспільного договору» наголошує на таких двох моментах. По-перше, загальну волю як спільний і постійний елемент, властивий волі окремих осіб, легко знайти і виразити у законах. По-друге, у домінуванні загальної волі і полягає торжество справедливості, адже загальна воля і є сама справедливість і завжди є тим, ким має бути [8].

Сучасні дослідники (Л. Грінберг, А. Новіков, К. Шварцман) намагаються представити теорії суспільного договору сьогодення у контексті західних теорій моралі та концепцій справедливості. Проте домінуючим залишається принцип дистрибутивної справедливості Дж. Ролза, який зобов'язує державу скеровувати перерозподіл матеріальних цінностей від більш успішних до менш забезпечених членів суспільства. Якщо держава справедливо здійснює перерозподіл матеріальних благ, спрацьовує принцип свободи особистості, коли кожна людина має можливість використати власні здібності і за це отримати певне матеріальне забезпечення. Отже, враховується економічна складова.

Слід зазначити, що основу теорії Дж. Ролза становлять два принципи: кожна людина повинна мати рівні права на найширшу цілісну систему

однакових основних свобод, сумісну з подібною системою свободи для всіх; соціальну та економічну нерівність потрібно впорядковувати так, щоб обидві вони: а) сприяли найбільшій вигоді для найменш захищених верств населення, сумісній із принципом об'єднаних заощаджень (принцип об'єднаних заощаджень передбачає достатні інвестиції в інтересах майбутніх поколінь), і б) були закріплені за посадами і групами, відкритими для всіх на засадах належної рівності можливостей [7, с. 109-118].

Структурна концепція дистрибутивної справедливості американського філософа Дж. Ролза акцентує увагу на колективній природі суспільства, на соціально справедливій державі, на рівному розподілу благ у суспільстві. На його думку, у суспільстві спочатку мають бути встановлені базові принципи справедливості, а на їх основі – справедлива конституція, яка закріплює основні права та свободи.

Українська дослідниця О. Федоровська стверджує, що «справедлива політична конституція - це та, яка обмежує владу уряду, але залишає йому повноваження підтримувати закон» [9, с. 188]. У подальшому справедливі закони мають стати фундаментом ефективної соціальної та економічної політики.

Ми вважаємо, що розглянуті вище теорії соціальної справедливості становлять концептуальну основу сучасної правової антропології, яка вивчає філософські аспекти співвідношення людини і права. Однак, для пізнання внутрішньої сутності людини у праві необхідно враховувати і інші аспекти життя людини, зокрема емоційну. Як стверджував Д. Юм, справедливість – це не річ, яку можна побачити, до якої можна доторкнутися, її можна лише відчутти. Відчуття справедливості ґрун-

тується не на раціональному тлумаченні зв'язків чи відносин між ідеями, а на враженнях. Негативний чуттєвий досвід, переживання втрат, обмежень і спонукали виникнення справедливості: «Справедливість виникає з домовленості між людьми, і вона має стати засобом проти деяких незручностей, які виникають через збіг певних якостей людського духу з деякими ситуаціями зовнішніх об'єктів. Такими якостями людської душі є егоїзм і обмежена щедрість, а ситуації зовнішніх об'єктів – їхня шлинність і мала кількість порівняно з потребами й бажаннями людей» [11, с. 440-442].

Сучасна правова антропологія досліджує особливості історичних форм співжиття людей, що спонукали виникненню справедливості. Нам імпонує точка зору сучасного дослідника О. Головченка, який стверджує, що з позицій універсальної справедливості про все людство можна говорити як про певну моральну справедливу спільноту. «Крім особливих принципів справедливості, є й універсальні її вимоги. Їхні витoki – у спільному походженні людства. Саме тому справедливість є категорією не просто регіональною, а загальною, позаісторичною» [3].

Правова антропологія вивчає особливості зовнішнього прояву людини у праві. Причому предметом справедливості є благо та зло спільного існування в межах єдиного соціального простору. Дослідження А. Гусейнова доводять, що справедливість – це спосіб ставлення людини до іншої особи, опосередкований ставленням до благ, на які вони обоє претендують. Відповідно справедлива людина та справедливий суспільство – це такі, які можуть знайти моральну міру в розподілі благ, а моральною може вважатися така міра, яка влаштовує всіх і на яку

отримано згоду тих, на чію долю випадає більше негод [4, с. 622-624].

З позицій правової антропології справедливість є головною метою права. Так, сучасник дослідник О. Бандура вважає, що «категорія справедливості (соціальної справедливості) оцінює суспільну дійсність, яку потрібно зберегти або змінити з позицій належного. Вона фіксує в узагальненому вигляді принципи взаємовідносин особи та суспільства, класів, соціальних груп, ґрунтовно характеризує людську діяльність. Вона потребує відповідності між практичною діяльністю окремих індивідів і соціальних груп та їхнім становищем у суспільстві, між правами й обов'язками, працею та винагородою, заслугами людей та їх суспільним визнанням тощо» [2, с. 112].

У правовій антропології справедливість виступає як формальна рівність, однаковість масштабу (вимог, законів, правил, норм), за допомогою якого дається оцінка вчинкам осіб, зрівняним між собою як суб'єктів права. Суттєвою відмінністю правового підходу щодо справедливості, на відміну від морального, є те, що її можна вважати рівністю, коли люди рівні саме як

суб'єкти права. При цьому не враховуються інтереси та потреби людини.

Підводячи підсумок вищезазначеного, слід наголосити на тому, що справедливість є категорією, яка відображає суспільне життя і життя держави у цілому. У сучасному суспільстві можливі різноманітні форми вираження своїх інтересів і побажань. Кожен громадянин зобов'язаний самостійно визначати рівень своєї свободи і домагатись її справедливого забезпечення. А це можливо лише в умовах демократичного суспільства.

Висновки. Принцип соціальної справедливості – важлива умова розбудови соціальної правової держави. Зміст соціальної справедливості як категорії філософії права спрямовано на соціальний захист громадян, забезпечення їх прав і свобод. У правовій антропології справедливість виступає як формальна рівність громадян, як головна мета права. Філософські аспекти співвідношення людини і права, специфіка внутрішньої сутності людини, особливості зовнішнього прояву людини у праві досліджуються сучасною правовою антропологією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аристотель. *Политика* / Аристотель // Соч. в 4 т. // Т.4. – М : Политиздат, 1983. – 604 с.
2. Бандура О. О. Деякі аспекти взаємного зв'язку цінностей та істини у праві / О. О. Бандура // *Проблеми філософії права*. – 2003. – Том. 1. – С. 112.
3. Головченко О. Політико-правова й філософська сутність справедливості / О. Головченко // *Віче*. – 2012. – № 22 листопад / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.viche.info/journal/3386/>.
4. Гусейнов А. А. *Справедливость* / А. А. Гусейнов // *Новая философская энциклопедия: В 5-ти т.* – М. : Мысль, 2001. – Т. 3. – С. 622–624.
5. Кравченко Л. В. *Справедливість як вибір: [Монографія]* / Л. В. Кравченко. – К. : Молодь, 1998. – 256 с.

6. Локк Дж. Два трактата о правлении / Дж. Локк. Соч. в 3 т. / Пер. с англ. Т. 3 [Ред. и сост. А.А. Субботин]. – М. : Мысль, 1988. – 668 С.
7. Ролз Дж. Теорія справедливості. – К.: Основи, 2001.
8. Руссо Ж. Ж. О принципе неравенства / Ж. Ж. Руссо / Антология мировой философии. – В 4 т. // Т.2. – М. Политиздат, 1970. – 567 с.
9. Федоровська О. Б. Влада та соціум у роботі Джона Ролза «Теорія справедливості» / О. Б. Федоровська // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». – Том 27 (66). – 2014. – № 1-2. – С. 184–190.
10. Философский энциклопедический словарь. [ред.- сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко] – М. : ИНФРА-М, 1997. – 576 с.
11. Юм Д. Трактат про людську природу: Спроба запровадження експериментального методу міркування про об'єкт моралі / Д. Юм / Ред. та передм. Е. К. Мосснера; Пер. з англ. П. Насади. - К. : Вид. дім «Всесвіт», 2003. – 552 с.

ГОРІНА О.Т.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціально-
гуманітарної підготовки,
Західнодонбаський інститут
Міжрегіональної академії
управління персоналом,
м. Павлоград

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ГУМАНІТАРНИХ НАУК НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядається культурно-історичний аспект гуманітарних наук, як вимога часу з проблеми формування особистості студентської молоді у період професійної підготовки.

Ключові слова: гуманістична спрямованість, особистість, гуманітарні науки,

В статье рассматривается культурно-исторический аспект гуманитарных наук, как требование времени с проблемы формирования личности студенческой молодежи в период профессиональной подготовки.

Ключевые слова: гуманистическая направленность, личность, гуманитарные науки.

The article examines the cultural and historical aspects of the humanities as a requirement of the time with the problem of formation student's youth identity in the period of training

Key words: humanistic orientation, personality, humanities.

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.

Надзвичайні динамічні трансформації, які відбуваються сьогодні в суспільно-політичному житті, вимагають перенесення акцентів вітчизняної освіти з традиційного отримання студентами знань на розвиток особистості майбутнього фахівця, готового до системного та конструктивного мислення, діяти цілеспрямовано в складних нестабільних умовах, брати на себе відповідальність (економічну, юридичну, моральну) за свої дії, вчинки, поведінку, результати професійної діяльності.

В українському суспільстві поглиблюється духовна криза. Політична нестабільність та соціально-економічний стан у суспільстві вимагають від молодшої людини вміння визначати мотиви своєї життєдіяльності, професійну перспективу, бачити свою соціальну роль та очікувані результати.

Питання формування особистості студентської молоді завжди стояли в центрі уваги вчених педагогів, психологів. Особливо сьогодні дослідники даної проблеми констатують на необхідності використання культурно-історичного потенціалу гуманітарних наук у навчально-виховному процесі ВНЗ, гуманістичній спрямованості якості освіти вищої школи.

Провідна роль у вирішенні озна-

ченої проблеми належить вищим навчальним закладам. Саме вища школа, як один із інститутів виховання молоді, формує особистість, яка повинна реалізувати набуті знання на практиці і застосовувати їх на користь суспільства та держави.

Для вирішення означеної проблеми у ВНЗ є культурно-історичний простір, культурно-історична спадщина свого народу. Через засвоєння яких молода людина зможе усвідомити свою індивідуальність, належність до українського народу, відповідальність за нього та майбутнє своєї держави.

Не буде перебільшенням думка, що навчальний заклад здійснює духовний зв'язок поколінь і духовного досвіду людства, створює умови для відтворення духовних цінностей, закладає основи життєдіяльності, соціальної діяльності, світогляду, морально-етичних установок на професійну діяльність студента як майбутнього фахівця.

Однак, вища школа не встигає акцентувати свої програми до бурхливих суспільно-політичних змін, розробити педагогічні умови формування особистості майбутнього фахівця відповідно до вимог часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці багатогранні аспекти гуманізації та гуманітаризації вищої освіти роз-

глядаються в дослідженнях В. Андрущенко, С. Гончаренка, М. Євтуха, В. Семиченка, О. Сухомлинської, І. Якиманської. Вплив цих процесів, роль духовно-культурної спадщини української історії та культури на формування особистості молодого фахівця вивчали І. Бех, В. Долженко, К. Дубич, М. Роганова, Г. Шевченко та ін. [1,4,5,10,11,12]. Гуманістичні основи педагогічної діяльності формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки досліджено О. Олексюк [9]. Більшість вчених є прихильниками цілісного навчально-виховного процесу на гуманістичних засадах, звертають увагу на використання особливостей національної культури, менталітету свого народу, його духовно-культурної спадщини.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про необхідність використання культурно-історичного потенціалу гуманітарних наук для формування особистості майбутніх фахівців.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Метою даної статті є визначення ролі гуманітарних наук у формуванні особистості студентської молоді в період професійної підготовки у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.

Сучасний стан навчально-виховного процесу у вищій школі, його недостатня соціальна ефективність, вимагають оновлення змісту, форм і методів виховного впливу на формування особистості студентської молоді. Крім того, у вищій школі виникла низка протиріч, які необхідно розв'язати з метою формування особистості майбутніх фахівців. Це протиріччя між:

- вимогами суспільства до вищої

школи у формуванні особистості фахівців та відсутністю досвіду створення відповідних педагогічних умов;

- необхідністю формування ділових якостей людини у майбутніх фахівців: прагматизму, заповзятливості, ділової амбіційності та потребами оновленого суспільства у формуванні таких гуманістичних рис людини як людяність, толерантність, відвертість, добродійність, великодушність, які не входять до переліку якостей людини (фахівця) за потребами ринку праці та вимог роботодавців. Очевидно, що проблема формування особистості студентської молоді актуальна на сьогоднішній день.

Продовжуючи дослідження означеної проблеми, ми зупинимося на визначенні тих навчальних дисциплін, їх змістового забезпечення, які на нашу думку, мають виховний вплив на формування особистості студентів у період професійної підготовки.

Ми вважаємо, що виконання поставлених завдань можна досягти, насамперед, внаслідок глибокого і всебічного оволодіння студентами змістом навчальних дисциплін (філософія, релігієзнавство, соціологія, політологія, психологія, історія України, історія культури, культурологія, духовна спадщина рідного краю (спецкурс, який передбачає вивчення особливостей регіональної культури). Ці та інші гуманітарні дисципліни розкривають національні та загальнолюдські цінності, самобутність української мови, родовід народу, особливості національної культури, традиції та звичаї, обряди, побутову культуру, національну творчість, особистий внесок майстрів мистецтва та культури у створення культурних надбань.

Важливе значення для формування особистості студентської молоді має вивчення курсу «Філософія». Осо-

бливо в сьогоднішніх освітніх умовах підвищилася роль цієї навчальної дисципліни у вихованні культури особистості, її професійної підготовки. Структура програмового матеріалу включає логіку, етику, історію релігії, як важливих аспектів формування світогляду молоді.

Використання активних навчальних форм: семінар-дискусія, «круглий стіл», створює умови для розгляду філософських питань, які в результаті мають протилежні, суперечливі висновки. Студенти, готуючись до участі в навчальних заняттях, вивчають концепції різних філософських напрямів, філософських шкіл, аналізують процес розвитку філософської думки в різні історичні епохи. Знання категоріального апарату, змістове його пояснення, розвивають вміння практичного використання студентами теоретичних знань.

Як один із світоглядів, важлива форма суспільної свідомості, філософія створює передумови для осмислення молодою людиною цілей і сенсу свого життя; сприяє формуванню здібностей до логічного мислення; забезпечує засвоєння специфіки філософського пізнання дійсності.

Ми вважаємо, що використання інноваційних форм і методів викладання дисципліни «Філософія» дозволяє формувати духовність особистості студента, розвивати вміння вибору дій, вчинків, поведінки, їх критичного аналізу та взаємовідносин на основі гуманності, толерантності, поваги до життєвої позиції інших людей і т.д.

Не менш важливе виховне завдання для формування особистості молодої людини виконує релігієзнавча складова філософської освіти, яка дає знання з релігії як соціально-культурного феномену. Так склалося історично, що на зміну «Основам наукового атеїзму»

в навчально-освітній процес увійшло «Релігієзнавство» як навчальна суспільно-гуманітарна дисципліна, яка показує переваги однієї світової релігії над іншою. Уже два-три покоління змінили своє ставлення до релігії в цілому. Змінилася сутність релігії і в культурі, її значення в житті індивіда, суспільства. Як і у світі так і в українському суспільстві відроджується дух релігійності. Відбувається переосмислення релігійних феноменів, збільшується кількість нетрадиційних релігій, щоб заповнити вакуум бездуховності, сформованої в попередні роки.

Доповнюючи вищесказане, слід означити виховні завдання курсу дисципліни «Релігієзнавство»: підвищити рівень гуманітарної освіти для формування духовної культури студентської молоді через розкриття сутності релігії, її ролі в системі духовної культури, в житті суспільства взагалі; розкрити зміст релігії, її структуру і функцію в житті кожної людини, не беручи участі в полеміці з представниками богослов'я та атеїзму, на основі наукових методів та фактичного матеріалу; дати характеристику світових релігій та релігій, які поширені на території України і тим самим сприяти утвердженню почуття толерантності для досягнення міжцерковної, конфесійної, громадянської злагоди в суспільстві.

Особливу роль у процесі формування особистості студентів у період професійної підготовки, серед соціально-гуманітарних дисциплін, займає соціологія. Як загальнообов'язкова навчальна дисципліна, на всіх напрямках підготовки студентів, допомагає зрозуміти суспільство, його структуру, соціальні ролі індивіда, його взаємодію з багатьма соціальними інститутами, формує соціальну компетенцію особистості, науковий світогляд.

На сьогоднішній день логіка суспільного прогресу така, що жоден економічний та політичний проект не буде успішно здійснений без урахування соціального аспекту, який є обов'язковою складовою будь-якої діяльності людини. Вивчення курсів «Соціологія», «Економічна соціологія» допоможе: сформувати в майбутніх фахівців соціологічне мислення та культуру мислення; надасть молодій людині необхідну допомогу в розумінні сутності і змісту складних соціологічних явищ і процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві; сформує вміння виявлення причин та джерел виникнення соціологічних процесів; розвинути вміння поведінки в різних соціальних конфліктах та пошуку адекватних шляхів їх подолання й вирішення; сформувати у молодого спеціаліста вміння професійних відносин та відносин в колективі; розвинути особистісні якості на основі таких рис духовності особистості як людяність (гуманність), толерантність, доброчинність, взаємодопомога, партнерство; сформувати здатність у студентів брати на себе відповідальність за прийняті рішення.

Ми вважаємо, що виховне значення змісту вищеназваної навчальної дисципліни в тому, щоб навчити молодого фахівця жити в колективі, суспільстві, тобто сформувати систему життєвосмишлових цінностей за принципом «Людина серед людей».

Для продовження визначення культурно-історичного потенціалу гуманітарних наук у навчально-виховному процесі, слід звернути увагу на те, що у недалекому минулому, інтелектуальний потенціал науки майже не використовувався в політичному житті суспільства, що обмежувало участь широких народних мас у політичному житті.

З метою оволодіння системою наукових знань про політичне життя, формування політичної культури, лідерських якостей та свідомої участі молодого фахівця в соціально-політичних процесах, у структуру гуманітарної освіти введено викладання навчальної дисципліни «Політологія», завдання якої: допомогти молодому фахівцеві об'єктивно розібратися в системі політичних відносин в українському суспільстві; обрати громадянську зрілу позицію відносно політичних процесів; розвивати в молоді політичну культуру; розвивати вміння свідомо використовувати свої громадянські та політичні права; утверджувати правила життя в суспільстві на основі морально-етичних та духовно-культурних цінностей.

Особистий педагогічний досвід дозволяє констатувати, що вивчення теми «Особистість і суспільство» з навчальної дисципліни «Соціологія», підводить студента до усвідомлення своєї причетності до всього, що відбувається в суспільстві, прогнозування своєї ролі. Вивчення теми «Особистість і політика» з «Політології» формує вміння та навички активної участі з реалізації особистих прав і свобод, не бути пасивним очевидцем політичних процесів, бути готовим приймати активну участь, брати на себе відповідальність за суспільство і своє життя у ньому. Усвідомлений підхід студента до вивчення названих дисциплін через науково-методичне забезпечення курсу, взаємодію та співпрацю «викладач-студент», проведення досліджень та участь в активних формах навчальних занять, породжує гуманістичні цінності, які можуть виступати регулятором дій, вчинків, поведінки молоді людини.

Відомо, що гуманістичні цінності – це втілення у світогляді особистості

переконань, поглядів, відношення до суспільства, світу, усвідомлення себе як «Я». Вони впливають на вчинки й поведінку людини в суспільстві, зумовлюють її життєвий вибір, дають можливість осмислити цінність життя, його неповторність і необхідність чуйного, справедливого, милосердного ставлення до людини. Досягти такого результату з формування політичної культури особистості студента можна, якщо виховний і навчальний процеси організовані як єдина система. Предметні знання та вміння – спрямовані на розвиток ерудиції, тому формують теоретичний аспект професійної діяльності, забезпечують професійну мобільність, конкурентоспроможність, а виховання майбутнього фахівця через гуманітаризацію – формує людину.

Вітчизняний навчально-освітній досвід підтверджує необхідність у розв'язанні означеної проблеми використання особливостей національної культури, менталітету, традицій, історії свого народу, регіону, краю. Ми переконані, що одержані теоретичні знання з «Історії України» будуть мати більший вплив на особистість молодої людини при вивченні культурної спадщини рідного краю. Відомо, те, що створено попередніми поколіннями і стало звичаями та традиціями, сприймається молодою людиною як зразок прикладу, майстерності, досконалості. Однак, не допускати вчити молодь любити свій народ за важке, але славне майбутнє. Молодь потрібно вчити жити для себе, своєї родини, свого народу, своєї держави та бути самодостатньою, успішною.

Під час аудиторних занять створювати такі умови, які б задовольняли пізнавальні, морально-естетичні потреби кожного студента. За таких

умов одержані знання допомагають пізнати особливості життя минулих поколінь, оцінити їх вклад і виробляють прагнення жити, творити, не залишатися байдужими до майбутнього своєї землі.

Формування професійних, морально-естетичних, особистісних якостей студентів передбачено змістом курсу «Історія культури», який ставить завдання не тільки сформулювати систему знань про закономірності історії культурного процесу, культуру як специфічний та унікальний феномен людства, а набутти навичок та умінь застосування знань з дисципліни для визначення норм особистісної поведінки в умовах розмаїття культур. Важливо відзначити, що освоєння культури як єдності істини, добра і краси здатне оновити душу, погляди на світ і на себе самого в ньому.

Ми вважаємо, що вивчення курсу «Історія культури» має відбуватися на інтерактивній основі, що забезпечить застосування проблемно – пошукових та творчих методів навчання. Студенти працюють у групах, парах, розподіляють ролі, виконують творчі завдання за рівнем, складають проекти, готують доповіді за результатами досліджуваних проблемних питань, вчать презентувати результати дослідження, аналізувати та вислуховувати інші відповіді.

Також ми поділяємо думку Н.І.Зикун в тому, що не можна допустити доповнення спеціальних дисциплін фрагментами гуманітарних знань. Важливо, щоб зміст усіх предметів був просякнутий гуманізмом [7].

Таким чином, у даній статті не зроблено повного аналізу культурно-історичного потенціалу гуманітарних дисциплін на формування майбутніх фахівців у період професійної підго-

товки. Однак вважаємо, що формування особистості студентської молоді в період професійної підготовки буде результативним, якщо: в зміст предметів соціально-гуманітарного та економічного блоків буде внесено теми, питання, проблеми, ситуації, які можуть мати вплив на розвиток особистості студента, вивчення названих навчальних дисциплін буде викладено через залучення студентів до активних форм навчальної діяльності з вивчення, аналізу, осмислення теоретичного матеріалу.

Також важливо відзначити, що формування особистості майбутнього фахівця неможливо здійснити на рівні окремо взятого навчального закладу. Процес формування особистості майбутніх фахівців вимагає цілеспрямованих, скоординованих зусиль держави, суспільства, вищої школи. Гуманістична складова професійної підготовки студентів, незалежно від об'єктивних чинників, поступово змінить ідеали молодих людей, ціннісні орієнтації в суспільстві в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І.Д. Пріоритети виховання сучасної вузівської молоді // *Виховна робота у вищому навчальному закладі: Симбіоз нового і традиційного: Збірник наук.праць за матеріалами Всеукр.наук.-практ.конференції.* – Кам'янецьк – Подільський: Кам'янецьк – Подільський держ.пед.ун – т , інформаційний видавничий відділ, 2001. – 268 с. (с.14 – 15).
2. *Вища освіта України.- Додаток 4, том V (23), - 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.- 572 с.*
3. Гончаренко С. *Український педагогічний словник / С.Гончаренко.-К.: Либідь, 1997.-357 с.*
4. Долженко В. О. *Виховання духовних цінностей студентської молоді в полікультурному просторі: дис. на здобуття наук.ступ.канд.пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» /Долженко Валерій Олександрович;Східноукраїнський нац.ун-тім.Володимира Даля. - Луганськ, 2006. -192*
5. Дубич К.В. *Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис.на здобуття наук.ступ.канд.пед.наук: спец.13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Дубич Клавдія Василівна; Східноукраїнський нац.ун-тім.Володимира Даля. – Луганськ, 2007.- 297 с.*
6. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / Гол.редактор Г.П.Шевченко - Вип.3. – Луганськ: Вид – воСхідноукр. нац. ун-ту ім. В.Даля, 2005. - 220с.*
7. Зикун Н.І. *Роль гуманітарної складової у структурі професійної освіти: сучасний стан і перспективи // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали Четвертих ірпінських міжнародних науково – педагогічних читань.- Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2006.- 494 с.(с.130 – 133).*

8. Кузнєцова В.Г. Гуманітарний світогляд: теорія і практика формування студентської молоді / В.Г.Кузнєцова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб.наук.праць / Ред.кол.Т.І.Суцєнко (відп.ред.) та ін. – Київ – Запоріжжя. – Вип.18. – 300 с. (с.60 – 63).
9. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: дис...доктора пед.наук: 13.00.01/ Олексюк Ольга Миколаївна; Київський державний інститут культури. – К.,1997. – 333л.
10. Омельченко О. П. Духовний розвиток учнівської молоді в регіонально – культурно-освітньому просторі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання»/ Омельченко Олексій Петрович; Східноукраїнський нац. ун-т ім.Володимира Даля.- Луганськ, 2005.-20 с.
11. Роганова М. В. Соціокультурне середовище вищого навчального закладу як один з чинників виховання духовної культури сучасного студента / М. В. Роганова // Педагогічний дискурс. – Хмельницький: ХГПА, 2012. – Вип. 12. – С. 261–267.
12. Супруненко О.М. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти // Проблеми гуманізації та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали ірпінських міжнародних науко-педагогічних читань.- Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2006.- С.61-63.
13. Шевченко Г.П. Духовний розвиток особистості: Пошуки нового підходу до проблеми // Духовність особистості: Методологія, теорія і практика: Збірник наук.праць / Гол.ред.Г.П.Шевченко. – Вип.4. – Луганськ: Вид-во Східноукр.нац. ун –т ім.В.Даля, 2005. – 232 с. (с.221-226).

ГУСЄВ А.І.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та
практичної психології,
Інститут менеджменту та
психології Університету
менеджменту освіти
НАПН України,
м. Київ

ПОЗАКОНФЛІКТНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ КЕРІВНИКА

Стаття присвячена узагальненню та аналізу досвіду ефективного використання медіаційних технологій у роботі державних чиновників та керівників різних рівнів в ситуаціях, безпосередньо не пов'язаних з конфліктом.

Ключові слова: медіаційні технології, ефективна комунікація, позаконфліктне спілкування, спілкування керівника.

Статья посвящена обобщению и анализу опыта эффективного использования медиационных технологий в работе государственных чиновников и руководителей различных уровней в ситуациях, не связанных с конфликтом.

Ключевые слова: медиационные технологии, эффективная коммуникация, внеконфликтное общение, общения руководителя.

The article is devoted to generalization and analysis of experience in the effective use of mediation techniques in the work of government officials and leaders of various levels in situations not related to the conflict.

Key words: mediation technology, effective communication, «out of conflict» communication, communication of manager.

Постановка проблеми. Медіаційні технології в Україні впроваджуються більше двадцяти років. За цей період вони були випробувані та довели свою ефективність практично в усіх сферах життєдіяльності, від медіації у школі до спроб запровадження цієї технології у роботу правоохоронної та судової системи, а також чиновників та керівників різного рівня. За цей час навчання проходили не лише ті особи, які планували займатись посередництвом у розв'язанні конфліктів у якості медіатора, але й велика кількість тих фахівців, чий посадові обов'язки та повноваження виключають можливість їхнього включення у конфліктну ситуацію у якості посередника. До цієї категорії можна віднести керівників та посадовців різних рівнів, які не можуть бути нейтральними у конфліктних ситуаціях, оскільки мають пряму зацікавленість у результатах та способах вирішення цих конфліктів. При цьому досвід застосування ними отриманих на тренінгах медіаційних навичок свідчить про те, що вони є корисними не лише у випадках посередництва при вирішенні конфліктів, алезначною мірою покращують ефективність проведення ділових переговорів, сприяють налагодженню взаєморозуміння з відвідувачами та підвищують ефективність комунікації в середині колективу. Саме узагальнення досвіду «непрямого» використання фахових навичок медіатора і буде при-

свячене наше дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що у вітчизняній літературі з медіації аспект «побічної» користі від навчання медіаційним технологіям практично не розглядається. Поясненням цьому може бути той факт, що на території пострадянських країн медіаційні технології ще й досі можуть бути віднесені до категорії «інноваційних», незважаючи на двадцятирічний досвід їх впровадження. Так, в Україні ще й досі не прийнятий закон про медіацію, не дивлячись на те, що у Верховній раді зараз поданий вже шостий варіант відповідного законопроекту. Крім того, навчанням медіації та її впровадженням тривалий час займались виключно профільні громадські організації, у завдання яких не входило повноцінне наукове осмислення тих процесів, що відбуваються. Зазначимо, що в останні роки в Україні з'явилося кілька державних закладів (Києво-Могилянська Академія, Київський Університет імені Бориса Грінченка, НУ Львівська політехніка), які займаються впровадженням медіаційної освіти. На нашу думку, саме низький рівень інституалізації медіації є причиною слабкої зацікавленості наукової спільноти дослідженнями у цій сфері. Що підтверджується також тим, що в сусідніх пострадянських країнах після прийняття законів про медіацію кількість наукових досліджень та підручників з цієї дисципліни

зросла в кілька разів [1;3;7].

Існують й інші причини наявності значного розриву між впровадженням медіаційних технологій у практику, та науковими дослідженнями у цій сфері. Так, російська дослідниця О. В. Аллахвердова вказує принаймні на три з них: першу вона вбачає в тому, що «поки конфлікт розвивається, його неможливо дослідити, він знаходиться в прихованому для дослідника стані. Коли ж конфлікт стає очевидним, учасники навряд чи погодяться, щоб їх вивчали»; другу – в тому, що «люди визнають існування конфлікту тільки в тому випадку, коли він стає очевидним для оточуючих... Але до цього моменту, як правило, вже відбувається так багато процесів взаємодії між учасниками конфлікту, що неможливо точно відновити все, що відбувається»; третю – в «етичних проблемах при експериментальному моделюванні конфлікту» [1, с.18-19].

Тому, про підвищення комунікативної компетентності фахівців за рахунок їхньої медіаційної підготовки згадують головним чином у зв'язку з описом фахових навичок медіатора [2-4; 7-9].

Мета статті: узагальнити та проаналізувати досвід ефективного використання медіаційних технологій у роботі державних чиновників та керівників різних рівнів в ситуаціях, безпосередньо не пов'язаних з конфліктом.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Зазначимо, що специфіка навчання медіації передбачає обов'язкове практичне застосування отриманих навичок після проходження учасниками першого та другого рівнів навчання, що дозволяє узагальнити отриманий ними практичний досвід. Тому у нашому дослідженні ми будемо посилались на узагальнення зворотного зв'язку, отриманого від учасників навчальних програм з ме-

діації, які проводились за нашої участі в рамках різних проектів протягом останніх десяти років. Учасниками цих тренінгових програм були керівники виробничих підприємств, навчальних закладів та представники чиновництва від районного до міністерського рівня. Загальна кількість учасників складає понад двісті осіб.

На початку нагадаємо, що медіація – це «переговори, які побудовані посередником-медіатором таким чином, що сторони конфлікту мають можливість самостійно прийти до взаємовигідної угоди. Використання цієї технології передбачає наявність професійно підготовленого посередника-медіатора, а також дотримання принципів добровільності, конфіденційності, нейтральності медіатора та активності сторін» [9, стор. 28].

З практичної точки зору цінність медіаційного підходу полягає у поєднанні в рамках однієї технології кількох важливих компонентів, кожен з яких сам по собі є ефективним засобом встановлення взаєморозуміння в процесі переговорів не тільки між сторонами конфлікту, але і у інших ситуаціях, які потребують чіткого донесення інформації до співрозмовника.

Розглянемо складові медіаційної технології з огляду на «побічні» ефекти їх використання. До складу професійних навичок медіатора входять: *професійна позиція*, яка базується на певній системі цінностей, специфічному розумінні природи виникнення конфлікту, нейтральному ставленні до його учасників та здатності зайняти відсторонену позицію при посередництві у конфліктній ситуації, та *комунікативна складова*, що містить у собі навички активного слухання, вміння спілкуватись «нейтральною» мовою та навички роботи з емоціями іншої людини.

Окремо слід виділити *психологічну*

складову – особистісні якості, що допомагають людині бути ефективним комунікатором та посередником у конфлікті. Серед таких якостей виділяють: вміння слухати і аналізувати, вміння чітко висловлювати свої думки, гнучкість у мисленні і гнучкість поведінки, вміння керувати своїми емоціями, доброзичливість до людей і, в той же час, наполегливість і терпіння в досягненні цілей, працездатність, вміння бути терпимим до критики і вільно працювати в агресивному середовищі. Важко не погодитись з тим, що «ці якості і компетенції, - як влучно зазначає Аллахвердова, - повинні бути притаманні не тільки медіаторів, а й багатьом фахівцям, які працюють з людьми» [1, с.20].

Слід зазначити, що одна з проблем підготовки керівних кадрів та чиновництва різного рівня полягає у тому, що, не дивлячись на те, що діяльність переважної більшості з них так чи інакше пов'язана з процесом спілкування, мало хто з представників сучасної бюрократії отримує в процесі підготовки знання та практичні навички з ефективної комунікації. В результаті переважна більшість чиновників, особливо з представницької гілки влади, у спілкуванні користується в кращому випадку «здоровим глуздом» та набутим життєвим досвідом. Між тим, виконання керівних та представницьких функцій на різних рівнях влади породжують коло специфічних завдань, які безпосередньо не пов'язані з конфліктними ситуаціями, але в разі неякісного їх виконання можуть спровокувати виникнення конфліктів або їх ескалацію.

До таких специфічних завдань можна віднести, наприклад, функцію «обличчя держави», коли особливості поведінки представника влади та реакція, яку вони визивають, сприймаються від-

відувачем не як особисті якості окремого чиновника, а переносяться шляхом генералізації на всю систему державного управління. Те саме стосується і різного рівня керівників, особистісні риси яких часто ототожнюють із усією установою чи фірмою. Таким чином, якісне виконання своїх обов'язків несе на собі «додатковий вантаж» суспільного резонансу та репутації.

Як свідчить досвід, у виконанні цього завдання керівнику та посадовцю можуть допомогти складові професійної позиції медіатора, яка містить у собі: «прикладне» розуміння причини виникнення конфлікту, здатність до відстороненого погляду на ситуацію та спрямованість на майбутнє як головну стратегію вирішення проблемних ситуацій.

Так, притаманне медіації розуміння природи виникнення конфлікту як «зіткнення інтересів чи боротьби за розподіл обмеженого ресурсу» надає керівнику можливість прогнозувати виникнення «зони напруги», та, відповідно, надає змогу попередити виникнення конфліктів ще на етапі розподілу посадових обов'язків та обсягу повноважень між підлеглими.

Прийом переведення розмови з «позицій» (те, що людина вимагає) на «інтереси» (те, що їй дійсно потрібно) не тільки дозволяє посадовцю краще зрозуміти потреби людини, яка до нього звертається, але і краще розібратися відвідувачу у власних вимогах. Відповідно, більш чітке розуміння вимог тягне за собою можливість їхнього кращого задоволення.

Класики переговорів Фішер і Юрі пропонують цікаву ідею, яка полягає в тому, що, потрапивши в глухий кут, слід «вийти на балкон». Це нагадує стару пораду «поставити себе на місце іншого», однак тут є ще один елемент. Зі свого «уявного балкону» слід погля-

нути вниз на обидві сторони переговорів, чина саму проблему [6]. Зазначимо, що навички відстороненого погляду на проблему учасники тренінгової програми отримують в ході засвоєння технології «картографія конфлікту», що надає змогу не тільки візуалізувати ситуацію, але і відсторонено проаналізувати її з огляду на кількість та якість учасників, розстановку сил та предмет суперечки. Оскільки у якості робочого матеріалу на тренінгу використовуються життєві ситуації самих учасників, ми кожного разу маємо змогу переконатись, що відсторонений погляд на проблемну ситуацію призводить до появи неочікуваних варіантів її вирішення.

Х. Бесемер вказує на наявне протиріччя між «теоретичними дослідженнями конфлікту та моделями медіації для його опрацювання», маючи при цьому на увазі, що під час медіації учасники не намагаються розібратись з глибинними причинами конфлікту, а більше зосереджуються на проблемі виходу з ситуації, яка склалась, відповідно до принципу: «менше про минуле, більше про конкретне актуальне вирішення конфлікту» [4, с.131-132]. З нашого досвіду такий підхід є дієвим також й при розв'язанні проблем, пов'язаних із ситуаціями вибору та прийняття рішень. Так, погляд у перспективурозвитку проблемного питання часто полегшує та прискорює процес прийняття важких чи «непопулярних» рішень, а роз'яснення реальних наслідків та термінів розв'язання проблеми значною мірою підвищує креативність пошуку шляхів її вирішення.

У повсякденній роботі посадовців існує ряд проблем, які тісно пов'язані з ефективністю їхньої комунікації. Успішність роботи з відвідувачами базується на умінні встановити контакт, зрозуміти суть проблеми людини, та роз'яснити їй послідовність дій, необ-

хідних для її вирішення. Окрему проблему складає також необхідність у відмові або переадресуванні відвідувача таким чином, щоб у людини не склалося враження, що її «футболять», що, в свою чергу, може призвести до подання відповідних скарг та виникнення різного роду конфліктних ситуацій. У керівників повсякчасно виникає також необхідність донести інформацію по всій вертикалі підлеглих без викривлень та отримати якісний зворотній зв'язок. При цьому слід пам'ятати, що саме порушення спілкування є передумовою виникнення конфліктів [2, с.14].

Про важливість у спілкуванні прийомів ефективної комунікації свідчать результати дослідження, проведеного кілька років тому у Австралії відносно ефективності комунікації між клієнтом та юристом, яке продемонструвало, що найбільш ефективною лінією поведінки у спілкуванні з клієнтом є «демонстрація поваги», яка на підсвідомому рівні передається за допомогою тону голосу. «Ми практично буквально задаємо тон, створюючи атмосферу безпеки і поваги, дозволяючи людям сказати те, що потрібно. Я вважаю, що створення цього тону зумовлює ступінь задоволеності сторін від будь-якого процесу, що проводиться медіатором, і це значить набагато більше, ніж стерильні суперечки про те, який підхід в медіації краще» [5, с.2]. Дослідники також відмічають тісний зв'язок медіації та психолінгвістики [7].

До прийомів ефективної комунікації відносять, крім прийомів невербального спілкування, навички перефразування, резюмування, «Я-повідомлення», роботу з емоціями та вміння розмовляти «нейтральною мовою». Слід зазначити, що усі з вищеперерахованих засобів є широко відомими поза межами медіаційної технології, однак особливе значення має їх

комплексне застосування у сполученні із описаними вище елементами професійної позиції медіатора. Саме медіаційний погляд допомагає звернути увагу на ті моменти у розповіді людини, які є сутнісними для розуміння усієї ситуації. Інакше можуть відбутися такі помилки в комунікації: опущення, спотворення, узагальнення, «читання думок» [3, с.60].

Крім того, слід наголосити, що у багатьох випадках посадовець як фахівець своєї справи повинен виконувати у спілкуванні з відвідувачем фактично функцію «перекладача» з битової мови на професійну. При цьому, самим майбутнім посадовцям далеко не завжди роз'яснюють під час навчання, що такий «переклад» є однією з їхніх фахових функцій, яка допомагає значно пришвидшити їхню роботу, не дивлячись на те, що суб'єктивно у них часто у подібних ситуаціях виникає відчуття «зайвої витрати часу».

Окремою важливою навичкою є робота з емоціями, яка у медіації займає важливе місце, оскільки «медіатор працює і з предметом конфлікту, і з супроводжуваними його емоціями, так як без їх виходу сторонам вкрай складно знайти взаємоприйнятне рішення проблеми» [3]. Саміж прийоми роботи з емоціями є універсальними та складаються із: прямих запитань щодо почуттів, називання емоційного стану чи емоції, визначення емоції за невербальними ознаками, «нейтрального» рефразування емоційно заряджених висловлювань, підкреслення значущості вираження свого емоційного стану [4, с.110-112]. Зазначимо, що заспокоїливу дію на співрозмовника мають також перефразування та «Я-висловлювання».

Таким чином, мова йде не тільки про навички активного слухання, але саме про комбінацію цих навичок з розумінням механізму переходу з по-

зицій на інтереси, роботою з емоціями, та перевагами «нейтральної мови» для встановлення взаєморозуміння та запобігання виникнення конфліктних ситуацій. Зазначимо, що ці навички є ефективними також і в ситуаціях професійного спілкування.

Ефективність застосування перерахованих вище комунікаційних технологій добре ілюструє проблема «складних» відвідувачів – осіб, які багаторазово приходять до державних установ з однотипними запитаннями, незрозуміло їх формулюють, а в разі відмови пишуть скарги у відповідні органи. Традиційно таких осіб відносять до категорії «скандалістів» та «жалобників» і не знаходять нічого кращого, як у відповідності до класичної фундаментальної помилки атрибуції приписувати подібну поведінку виключно особистісним якостям цих осіб, а не тому, що їх не було почуто, та їхні потреби, відповідно, не були задоволені. В результаті, посадовці починають використовувати стратегію уникання, інколи в буквальному сенсі переходять у туалетах чи у інший спосіб зникаючи з робочого місця на час появи цих «персонажів». Як це не комічно виглядає, але спілкування з учасниками тренінгів підтверджує, що така ситуація є доволі типовою, а її учасники з числа чиновництва дійсно відчують себе безпорадними в разі появи такої особи. Можемо зазначити, що після проходження першого рівня навчання учасники розповідали, що змогли провести розмову зі «складними» відвідувачами з використанням отриманих навичок, що призвело до того, що у чотирьох випадках були сформульовані відповідні запити, які відображали суть реальних потреб відвідувача, а в двох справа закінчилась перенаправленням людини у відповідну інстанцію. В усіх випадках учасники тренінгу особливо

відмітили те, що після розмови вони отримали подяку за допомогу та фахове спілкування від самих «складних» відвідувачів.

Окрім прикладних аспектів, навчання медіаційним технологіям, за загальним визнанням, впливає і на такі складові особистості, як цінності та система переконань. Оскільки ефективне виконання посередницьких функцій неможливе без наявності у особи певної системи ціннісних установок, одним із завдань тренінгової програми є ознайомлення учасників та засвоєння ними ціннісного підґрунтя медіації, в якому важливе значення має переконання, що конфлікти набагато ефективніше розв'язувати шляхом переговорів. Серед інших принципів, на яких будується медіація, варто відзначити наступні: медіація заснована на рівності сторін; медіація не шукає винних; в конфлікті у кожного є своя міра провини в тому, що ця ситуація трапилася; людина сама несе відповідальність за те, як вона вийде із ситуації; медіація заснована на співробітництві: тільки разом, зрозумівши один одного, люди можуть прийняти рішення, яке влаштує їх обох; медіація заснована на ненасильстві, у медіації не працює ні сила фізична, ні сила авторитету; медіація виходить з того, що кожна людина має право на реалізацію своїх інтересів, при цьому у кожного є своя правда, своє бачення ситуації [9, стор. 28]. В ситуації, коли «більшість наших співвітчизників не вірять, що силове вирішення стратегічно неминуче призведе до програшу» [1, стор. 17], важко не звернути увагу на виховне значення навчання медіації.

Складові медіаційної технології самі по собі мають практичне значення для поліпшення взаєморозуміння та прищеплення культури діалогу у суспільстві. Саме тому має сенс навчати медіаційним технологіям навіть

тих фахівців, які за своїм статусом не можуть виконувати функції медіатора, але можуть суттєво впливати на швидке розповсюдження медіаційних технологій у суспільстві. А доля людини може несподівано змінюватись, крім того, людина може залишатись соціально активною і після виходу на пенсію. У таких випадках медіаційні навички можуть стати в нагоді, в тому числі і самій людині при подоланні вікової кризи. Зазначимо, що найбільш відомим, успішним та продуктивним медіатором на теренах України була донедавна бувавши чиновниця одного з північних районів Криму, яка після виходу на пенсію активно співпрацювала з місцевим судом у якості ведучої «мирних зустрічей» (різновид медіаційного підходу в кримінальних справах) у справах, відкритих стосовно неповнолітніх.

До того ж, широке розповсюдження медіації має вплив і на суспільство в цілому, оскільки вона має ефект самонавчання учасників: люди, які пройшли медіацію, набувають позитивного досвіду вирішення своїх проблем та надалі використовують медіаційні підходи у розв'язанні своїх суперечок і поза процедурою медіації. На демократичний потенціал медіації, пов'язаний з її навчальним ефектом, вказує австрійська дослідниця Кріста Пелікан: «Засвоєний суб'єктом досвід медіації з часом посилюється, а самостійне вирішення конфлікту, засноване на зацікавленому проясненні інтересів і потреб сторін, може розширювати контекст впливу медіації, крок за кроком ставати способом вирішення конфліктів у соціумі» [8, стор.50].

Висновки. Медіаційні технології є дієвими засобами ефективної позаконфліктної комунікації. До того ж, чим більше елементів медіаційної технології використовуються у процесі спіл-

кування, тим краще буде результат. У вітчизняних умовах впровадження медіаційних технологій у будь-яку складну соціальну систему може слугувати надійним «маркером» значних успішних змін в роботі цієї системи, спрямованих на демократизацію та прозорість процесу управління. Навчання медіаційним технологіям посадовців та керівників різних рівнів є однією зі стратегій прискорення процесу впро-

вадження медіації у життя суспільства та докорінної зміни системи державного управління.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розширенні вивчення психологічної складової медіаційних технологій та впливу впровадження медіації на психологічну атмосферу, як у конкретних установах та закладах, так і у суспільстві в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аллахвердова О. В. Конфликты, медиация, психология / Медиация: теория, практика, перспективы развития. Сб. материалов Первой всероссийской научно-практической конференции (23–24 апреля 2015 г., Москва) / Отв. ред. О. П. Вечерина. М.: ФГБУ "ФИМ", 2015. – С. 17 – 23.
2. Альтернативні підходи до розв'язання конфліктів : теорія і практика застосування / Уклад. : Н. Гайдук, І. Сенюта, О. Бік, Х. Тешко. – Львів : ПАІС, 2007. – 296 с.
3. Базовый курс медиации: рефлексивные заметки / М. С. Бойко [и др.] ; под общ. ред. С. В. Лабода. – Минск : Медисонт, 2011. – 316 с.
4. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах. – Калуга: Духовное познание, 2004. – 176 с.
5. Каловски Д. Расширение медиаторского пирога: новые рецепты для медиаторов и медиации. (Тезисы выступления на Днях медиации в Невшателе (Швейцария) 6 июня 2014 г.) / Д. Каловски [Электронный ресурс] – Режим доступу : <http://www.somediars.ru/ru/images/materials/dkarlovskiy.pdf> - Назва з екрану.
6. Леухина А. Профессия медиатор: двойная выгода без суда. / А. Леухина [Электронный ресурс] – Режим доступу : <http://ubr.ua/labor-market/ukrainian-labor-market/professiiia-mediator-dvoinaia-vygod-a-bez-suda-205330> - Назва з екрану.
7. Маврин О.В. Технологии урегулирования конфликтов (медиация как эффективный метод разрешения конфликтов): учебное пособие / О.В. Маврин. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – 96 с.
8. Медиация – искусство разрешать конфликты. Знакомство с теорией, методом и профессиональными технологиями / Составители: Г. Мета, Г. Похмелкина / перевод с немецкого Г. Похмелкина. – Москва.: Издательство «VERTE», 2004. – 320 с.
9. Терещенко И.Г., Гусева А.В., Гусев А.И. Медиация в школе: украинский опыт внедрения / И.Г. Терещенко, А.В. Гусева, А.И. Гусев. Информационно-исследовательский центр «Интеграция и развитие» . - К.: Золотые ворота, 2013. – 150 с.

ЗАЙЦЕВА А.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, НПУ ім. М. Драгоманова,
м. Київ

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО- КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Стаття висвітлює проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики з позицій культурологічного підходу. Підкреслюється теза про важливість рефлексивно-свідомого відношення до світу мистецьких цінностей, налагодження механізму «резонансних зустрічей» вчителя і учня.

Ключові слова: художньо-комунікативна культура, майбутній вчитель музики, культурологічний підхід.

Статья освещает проблемы формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки с позиций культурологического подхода. Подчеркивается тезис о важности рефлексивно-сознательного отношения к миру ценностей искусства, установления механизма «резонансных встреч» учителя и ученика.

Ключевые слова: художественно-коммуникативная культура, будущий учитель музыки, культурологический подход.

The article deals with the problems of formation of artistic and communicative culture of the future teacher of music from the standpoint of cultural approach. Emphasizes the thesis of the importance of reflexive and conscious relationship to the world the values of art, establishing the mechanism of "resonant meetings of teacher and student.

Key words: artistic and communicative culture, future teacher of music, culturological approach.

Модернізація вищої освіти характеризується протиріччями між традиційною парадигмою освіти та її новою ціннісно-цільовою основою. Ці протиріччя проявляються, зокрема, у невідповідності цілісності культури та фрагментарності її прояву через предметно-знаннєвий тип освіти, в якому засвоюється не сама культура як жива цілісність, що розвивається, а «система абстрактних формальних знань, які неможливо застосувати на практиці» (А. Вербицький). Основою нової, ціннісно-цільової освітньої парадигми є ідеї *культуровідповідності та культуротворчості* як органічних сторін освітнього процесу (Є. Бондаревська, І.Зязюн, Г. Ільїн, Х. Тхагапсоев та ін). Глобальною метою сучасної освіти має стати формування не людини освіченої, а людини культурної, ядро якої складає свобода, гуманність, духовність, адаптивність, здатність до самовизначення у світі культури й культурної ідентифікації, прагнення до життєтворчості, самоствердження в усіх сферах її життєдіяльності [5].

У світлі культурологічної парадигми необхідним є тлумачення категорії «культура», яка етимологічно є багаторівневою, походить від лат. «cultura» - догляд, розвиток. У сучасній словниковій літературі поняття «культура» має декілька значень: рівень розвитку суспільства, рівень розвитку в певній галузі знань або діяльності;

характеристика певних історичних епох, народів, націй, країн; рівень виховання та розумового розвитку особи [16,с.352].

Історія філософської думки свідчить про наполегливі спроби видатних мислителів досягнути світ культури. Вони представлені в глибоких оригінальних роздумах І.Канта, Г.Гердера, Г.Ф.Гегеля, філософів життя - А.Шопенгауера, Ф.Ніцше, В.Дільтея, Г.Зіммеля, філософів історії - О.Шпенглера, А.Тойнбі, неокантіанців - Г.Ріккєрта, В.Вільденбанда, Е.Кассіра, екзистенціальних філософів та філософів-постмодерністів - М.Фуко, Ж.Лакана, Ж.-Ф.Ліотара, Р.Барта та ін., феноменологічній концепції розуміння природи культурних явищ як ідеальної сутності та феномена свідомості (Е. Гуссерль); теоретичних основах філософської герменевтики, котра орієнтує на тлумачення людського буття через розкриття смислів культури (Г. Гадамер); інформаційно-семіотичній концепції культури (Ю. Лотман, У. Еко); ідеях поліфонії та діалогу культур М. Бахтін, В. Біблер, М. Реріх та ін.).

Культура визначається, передусім, як удосконалення та самовдосконалення людини і суспільства (В.Біблер, С.Гессен, І.Зязюн, М.Каган, О.Лосев, Ж.Марітен, Ж.Сартр та ін.). В.Біблер визначає розгортання культури як її трансформацію з безособової форми загальності в особистісну форму куль-

тури індивіда [2, с.54].

Згідно з антропологічною концепцією (М.Бердяєв, І.Льїн, А.Лосєв, К.Ушинський, Е.Фромм та ін.), головне в культурі – людина, яка є її творцем і носієм. На думку Г.Васяновича, «культура» характеризує творчу діяльність людини, спрямовану на створення, збереження, розповсюдження, обмін і використання сукупності матеріальних і духовних цінностей суспільства, які служать усебічному розвитку самої особистості [3, с.198].

І.Зязюн вважає, що «специфіка культури об'єднує духовні і технічні здобутки діяльності людини, виявляє себе у характеристиці її особистості й у цьому випадку народжує особистісні смисли, цінності, почуття..» [6, с.41-42].

У світлі *культурологічного підходу* епіцентром освіти є людина як вільна, активна індивідуальність, яка здатна до особистісної самодетермінації в спілкуванні і співпраці з іншими людьми, сама з собою і культурою. Основний зміст культурологічної парадигми у філософських та педагогічних творах академіка І.Зязюна умовно складається з трьох блоків: це перегляд традиційної системи освіти та наповнення її культурологічним змістом, аксіологічним характером набування знань; особистість самого педагога, формування його загальної та професійної культури, педагогічної майстерності, а також культурологічний характер середовища, який має виховувати та наповнювати культурними смислами і цінностями особистість. Згідно з культурологічною концепцією, педагог *не передає готові зразки етичної і духовної культури, а створює, виробляє їх разом з вихованцем.*

Зв'язок культури й особистості А. Маслоу виводить за допомогою такої тези: з одного боку, особиста свідомість, духовне життя особистості

визначається світом культури як сукупністю абсолютних цінностей, а з іншого – витоки культури лежать у глибинах особистої свідомості, що творить культуру, тому остання виступає змістом особистості, що виражається у збереженні та розвитку людини як органічного складника буття. Людина тут осмислюється як відкрита, багатовимірна, автономна істота, яка здатна до саморозвитку: мається на увазі, що особистістю і є лише той, хто став суб'єктом дії, діяльності, вчинку [10].

В.Андрущенко, М.Михальченко підкреслюють людинотворчу сутність культури, оскільки вона «уособлює загальну творчу діяльність в предметах для людини» та «постає як опредметнена сутність людини» [1, с.313-316].

Таким чином, культура невід'ємна від процесу вибору найкращого зразка у певній галузі, прагнення до вдосконалення. Цей процес передбачає цілеспрямованість та усвідомленість всіх відповідних дій, збереження і вироблення способів і прийомів – правил ефективної діяльності. Слід зауважити, що *культура передбачає наявність індивідуальних проявів особистості, прагнення їх виявити, і в той же час, визнання права інших людей на прояв власної індивідуальності.* Загальні характеристики культурологічної парадигми в сучасній освіті базуються на таких загальнодидактичних принципах: визнання розвитку особистості головним завданням освіти, а становлення унікальної індивідуальності майбутнього професіонала – її головним результатом; зміст освіти має бути наповнений культурними сенсами і загальнолюдськими цінностями; педагогічні засоби, форми і методи навчально-виховного процесу мають бути спрямовані на розвиток суб'єктних, позитивних властивостей особистості, на самопізнання; підготовка професіонала має

відбуватися в особливому культурно-виховному середовищі, в якому є всі підстави для вільного вибору особистістю способів самореалізації та її культурного саморозвитку [6].

Ми підтримуємо думку З.Самчук про те, що культура є системою досягнень людини у всіх сферах життєдіяльності, яка розвивається завдяки цілеспрямованій та усвідомленій діяльності особистості та суспільства в цілому, проявляється в матеріальній та духовній сферах. Засобами культури людина опановує буття в його архетипічному, ціннісному, екзистенційному, інтерсуб'єктивному сенсі [15, с.71]

У педагогіці поняття культура розглядають як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, їхніх взаєминах, створених матеріальних і духовних цінностях [13, с.130].

Б.Гершунський вважає культуру вищим проявом людської освіченості та професійної компетентності [4, с.83]. О.Шевнюк, на підставі проведеною нею аналізу поняття культура, доводить «принципову неможливість дати єдине, правильне, однозначне її тлумачення». Однак, зауважує дослідниця, можна і необхідно говорити про таке визначення, яке б відповідало конкретній пізнавальній ситуації, нагальним потребам локального дослідження. На думку О.Шевнюк, «культура є процесом і результатом особистісного включення людини у діяльнісне освоєння світу, способом вираження її ставлення до самої себе і до оточення» [17].

Сумісне творення культури в конкретних видах діяльності, у спілкуванні складають зміст сучасної культурологічної освіти. Культурологічний

підхід відзначається інтегративністю, необхідністю дослідження педагогічної і комунікативної культури як єдиної системи, дозволяє виявити вплив останньої як складової цієї цілісності на всю систему. Це дозволяє дослідити виникнення, становлення і перспективи розвитку комунікативної культури, обґрунтувати взаємодію соціальних, методико-педагогічних і особистісних чинників як причинно-наслідкові зв'язки, що відображають реальну педагогічну дійсність; враховувати внутрішню логіку взаємодії комунікативної культури з іншими культурними явищами.

Концептуальні положення філософії з проблеми комунікації й спілкування як підґрунтя для розвитку свідомості, гуманних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, духовного зростання особистості висвітлюють праці (К.Апеля, М.Бахтіна, В.Біблера, М.Бубера, Г.Гусерля, М.Кагана, В.Кульмана, А.Єрмоленко, Ю.Хабермаса, К.Ясперса та ін.); принципи й методи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування –наукові розвідки (Ю.Азарова, І.Беха, Н.Бутенко, Н.Волкової, В.Галузьяк, Р.Гуревич, І.Зязюна, С.Максименко, Н.Мойсеюк, О.Отіч, Л.Савенкової, Т.Яценко та ін.); концептуальні положення комунікативності мистецтва розкриваються у працях (М.Кагана, В.Медушевського, С.Раппопорта та ін.); спілкування як художню категорію розглядають Ю.Борев, Л.Виготський, М.Каган, А.Моль, Є.Назайкінський, Ю.Петрова, В.Петрушин, С.Раппопорт, Г.Тарасов та інші.

У галузі музично-педагогічної освіти увага акцентується на різних аспектах професійного спілкування майбутнього вчителя музики: формування комунікативних якостей вчителе-

ля музики (Л. Арчажнікова, О. Апраксіна, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.); спілкування на уроці музики (Н. Антонець); формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики (І. Сипченко, Л. Василевська-Скупа); професійне становлення вчителя в процесі спілкування з мистецтвом (В. Орлов); теоретичні і методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах (Т. Смирнова); артистизм художньо-комунікативних дій вчителя музики (Г. Гаріпова, Л. Майковська та ін.).

Художньо-педагогічне спілкування є специфічною формою спілкування, в якій художній твір виступає і як предмет спілкування і як засіб спілкування. Поняття «художнє» є результатом і показником найвищої якості виконання художніх творів, доведеної до художньої майстерності. У процесі історичного розвитку мистецтв викристалізувалась естетична категорія «художнє» - як вища форма естетичного пізнання і віддзеркалення через мистецтво творчого відношення людини до світу [18, 17].

Мистецтво, на думку М.С.Кагана, виконує лише йому доступну місію – «силою переживання створеної ним «художньої реальності» прилучити людей до культури свого часу і свого народу, а через неї – до основного, інваріантного змісту культури людства» [7]. **Процес сприйняття мистецького твору актуалізує такі емоційно-психологічні механізми, які за своєю суттю є механізмами спілкування. За допомогою цих специфічних психологічних механізмів – ідентифікації, співпереживання, синхронізації, навіювання, наслідування тощо – у процесі художнього сприйняття у особистості виникає можливість вийти за межі власного**

«Я», вступити у спілкування-діалог з мистецькими образами, через співучасть та ідентифікацію відтворити структуру чужого досвіду у власній життєдіяльності.

З категорією «художнє» тісно пов'язана комунікативна діяльність вчителя музики – особлива здатність вчителя до суб'єктивного емоційно-образного художнього світосприйняття і світовідчуття у його найтоншій деталізації, що допомагає йому розкрити цікаві неповторні грані художнього образу, вміння спиратись на духовну цінність учня, вміння обирати оптимальне поєднання засобів спілкування з метою створення унікальної ситуації взаємодії з мистецьким твором та учнями у процесі музичного навчання. «Якщо науково-теоретичне мислення, проникаючи глибоко в суть об'єкта, що вивчається, водночас відокремлює людину від безпосередньої дійсності, то мистецтво зближує її з цією дійсністю. Художній образ викликає таку реакцію тому, що відтворюючи дійсність, дає її фізичну картину, яка безпосередньо впливає на органи чуття і діє надзвичайно інтенсивно на емоційно-почуттєву сферу [12, 60-61].

Художня діяльність характеризується як процес створення мистецьких цінностей і процес їх сприйняття, опанування. Активно-діалогова природа розуміння мистецтва бере свій початок в ідеях М. Бахтіна, який стверджував, що чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, визначати як об'єкт, як предмет. З ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них означає говорити з ними [3].

Отже, мистецтво як спілкування, має три головні аспекти: по-перше, спілкування споживачів художніх цінностей з особистістю митця; по-друге, їх спілкування безпосередньо з мистецькими творами; по-третє, спілку-

вання між самими споживачами художніх цінностей.

Звідси випливає, що прилучення учнів до мистецьких цінностей неможливе без постійного спілкування з ними, без міжособистісних контактів учителя й учнів. Отже, художнє спілкування майбутніх фахівців – це не тільки інтелектуально-творчий діалог з авторами мистецьких творів, але й міжсуб'єктна творча взаємодія. Аналіз сприйнятої та виконаної музики утворює складну структуру художньо-педагогічного спілкування: учитель – твір мистецтва – учень. Музичний твір у процесі художньо-педагогічного спілкування виступає і предметом і засобом спілкування.

Активність, підготовленість до розуміння мистецького твору складає зміст художньо-педагогічного спілкування. Активність, як зазначає М.Каган, «...залучає те, що відноситься до кругозору й нерозривно пов'язане з відповіддю, мотивованим запереченням-згодою. У певному значенні, - продовжує свою думку автор, - домінанта належить саме відповіді: вона створює підґрунтя для розуміння, активну й зацікавлену підготовку до нього [7, с.151]».

Падалка Г. М. зауважує, що художній твір задає емоційно-естетичні орієнтири сприйняття, створює об'єктивну основу для розширення художнього тезаурусу, надає можливість учню досягнути навколишній світ, відтворений в художніх образах, усвідомити власну роль, себе в цьому світі. Через те вибір творів для організації художнього сприймання і його розвитку має найсерйозніше значення. Від того, з якою музикою пропонується учням ознайомитися, які хореографічні традиції вони мають засвоїти, які художні образи мають вплинути на формування життєвих і естетичних

ідеалів, які аспекти мистецтва стануть основою їхнього художнього світогляду залежить не лише просування учнів в музичному мистецтві, а і становлення художніх вимірів їх людського буття [11].

Спираючись на загальну структуру комунікативної функції художньої діяльності, вагомого значення, поряд із діалогом із самою музикою, набуває «комунікація щодо музики», тобто міжособистісне спілкування партнерів у процесі музичного сприймання, до і після нього, але на його основі [14].

Найбільше значення для професії вчителя музики, який є «носієм і поширювачем цінностей, норм і зразків культури», має діалогічне спілкування» [14, с.46]. Ті засоби проникнення в неусвідомлені й словесно невиражені психічні процеси, якими володіє музикант, відкриває перед майбутнім учителем музики реальний світ у всій цілісності, єдності свідомого й підсвідомого змісту. Водночас, музичне мистецтво володіє і такими засобами невербального вираження душевних станів – музичними, якими не володіє реальне спілкування.

Таким чином, майстерність учителя проявляється в умінні розкрити красу композиторського задуму, залучити учнів до спільного обговорення, активного емоційного висловлювання, обґрунтованості аналітичних висновків. Оскільки мистецтво у своїй сутності розраховане на майбутній діалог із реципієнтом, сприймання і розуміння явищ людської культури тлумачиться як художнє спілкування. Художньо-педагогічне спілкування на уроці музики здійснюється за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні запитання, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо), і музично-виконавських (спільне музикування,

пластичне інтонування тощо) засобів спілкування.

Урок музики передбачає активне застосування усного монологічного мовлення як засобу впливу на особистість учня. Розгорнутий, виразний монолог учителя впливає не лише на передачу знань, інформації, а й формує певне ставлення до тих чи інших явищ культури, переконує в естетичній цінності зразків музичного мистецтва.

Художньо-комунікативна діяльність вчителя спирається на художньо-педагогічну імпровізацію – здатність будувати свою діяльність відповідно до педагогічних ситуацій на уроці, де об'єктом спільних інтересів, бажань та прагнень можуть бути: нові музичні враження, таємниця композиторського задуму, краса художнього образу; виконавська діяльність, емоційність слухацьких інтерпретацій, обґрунтованість аналітичних висновків тощо.

Оскільки на уроці музики переважають колективні форми спілкування, важливо знати склад класу, його музично-творчий потенціал, систему взаємовідносин, психологічні і перш за все ціннісні особливості учнів, які впливають на ефективність спільної діяльності [9,123].

У будь-який момент уроку музики педагог повинен забезпечити *оптимальний психологічний* клімат, який стимулює роботу уяви, пам'яті, творчого музичного мислення, сприйняття, створює доброзичливу емоційну атмосферу. З одного боку, для того, щоб керувати спілкуванням, вчитель повинен майстерно володіти засобами встановлення та підтримки контакту, з іншого – навчати учнів засобам контакту, комунікативним стереотипам тощо [9,139]. «З'єднання емоційного та смислового поля» (В.Ражніков) у «єдність багатоманітності», прагнення до «об'єктивації» особистісного смис-

лу через узгодження його з ціннісно-смысловим полем композиторського твору сприяє духовно-творчому взаєморозумінню та взаємозбагаченню суб'єктів художньо-творчої комунікації, є фактором їх духовного зближення, взаєморозуміння, інтелектуального та емоційного задоволення.

Отже, художньо-комунікативна культура в контексті культурологічного підходу розглядається нами як певний ступінь єдності особистісних, комунікативних та художньо-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики, що виявляється в його вмінні створювати особливе культуротворче середовище для розв'язування різноманітних художньо-комунікативних задач на уроці; здатності до оволодіння педагогічно доцільною стратегією художньо-естетичного діалогу-полілогу, який ініціюватиме бажання майбутнього фахівця закласти основи художньо-комунікативної культури серед школярів.

У руслі даної проблеми важливим, на наш погляд, є передача майбутнім педагогом-музикантом, як суб'єктом культури, не тільки рефлексивно-свідомого відношення до світу мистецьких цінностей, але й налагодження механізму тонкого психологічного нюансування «резонансних зустрічей» з учнем. Для такої комунікативної стратегії художньо-педагогічного спілкування характерна рівність психологічних позицій, взаємопроникнення у світ «іншого», співучасть, здатність до сприйняття унікальності партнера по спілкуванню, переживання його цінності, надання йому можливості збереження власної індивідуальності, гнучкість й варіативність в доборі форм, методів і способів нюансування художньо-комунікативних дій.

Оскільки художньо-педагогічне спілкування «є особливою діяльніс-

тю, що спрямована на створення в музично-педагогічному процесі комунікативних зв'язків і відношень, які в найбільшій мірі відповідають природі музичного мистецтва, художньо-творчим способам спілкування з ним» (Г.Циплін), дослідження нами зазначеної проблеми безпосередньо пов'язане із гармонізацією всіх ланок фахової підготовки майбутнього вчителя музики, зокрема, його інструменталь-

ної, вокальної, диригентсько-хорової, психолого-педагогічної, практико-методичної тощо. Під кутом зору культурологічного підходу, культура саморегуляції у процесі творчої взаємодії, культура музично-педагогічної діяльності та культура поведінки під час спілкування віддзеркалюють сутність художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики у загальній культурі його особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко В.П. Духовна культура та ідеологія поняття культури в філософії / В.П. Андрущенко, М.І. Михальченко // *Сучасна соціальна філософія: курс лекцій*. – вид.2-е доп.- К.: Генеза, 1996. – С. 313-335.
2. Библер В.С. Мышление как творчество / В.С.Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
3. Васянович Г.П. Філософія: навч. посіб./ Г.П.Васянович. – Львів: Норма, 2005. – 216 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: учебное пособие для самообразования / Б.С.Гершунский. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
5. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: [навч. посібник] / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
6. Зязюн І.А. Освітній простір культури в педагогічній теорії / І.А.Зязюн // *kstafcenezawodowe: pedagogikaipsihologia – Професійна освіта: педагогіка і психологія: пол.-укр. Журнал* [за ред. Т.Левовицького, І. Вільш, І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало]. – Ченхстохова; К., 2005. – вип. VII. – С.35-46.
7. Каган М.С. Мир общения / М.С.Каган. – М. : Политиздат, 1988.-319с.
8. Кант И. Критика чистого разума / И.Кант; [пер. с нем.И.Евклимиев]. – М.: Эксмо; СПб.: Мидгарт, 2007. – 120 с.
9. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М., Изд. центр "Эльфа". – 1996.– 320с.
10. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А.Г.Маслоу / Пер. с англ. А.М.Талдыдаевой; науч. ред., вступ. стат. и комментарий. Н.Н.Акулиной. – СПб.: Изд. группа «Евразия», 1997. – 430 с.
11. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.
12. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред.. І.А.Зязюна. – 3-є вид., доповн. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

13. Педагогическая энциклопедия: словарь / гл. ред. Б.М.Бим-Бад; редкол. М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др.. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
14. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної пед. освіти: навч. посібн. / О.П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248с.
15. Самчук З.Ф. Цінності освіти та цінності суспільства: діалектика взаємодії / З.Ф. Самчук // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3 (50). – додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т.1. – С.69-75.
16. Сучасний словник-мінімум інішомовних слів: / [уклали: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк]. – К.: Довіра, 2008. – 798 с.
17. Шевнюк О.Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутнього вчителя у вищій школі: дис.. на здобуття наук. Ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Л. Шевнюк. – К.: 2004. – С.56 [555с].
18. Эстетическая культура и эстетическое воспитание [книга для учителя] / [сост. Г.С. Лабковская]. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

ЗЕЛЕНСЬКА О.П.,
доктор педагогічних наук,
кандидат філологічних наук,
доцент, професор кафедри
іноземних мов,
Львівський державний
університет внутрішніх справ,
м. Львів

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ ВНЗ СИСТЕМИ МВС УКРАЇНИ

Гуманітаризація навчання передбачає втілення в життя принципів гуманізації освіти, створення відповідних матеріальних, економічних, організаційних, духовних, культурних, психологічних та моральних умов для розвитку та виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості. Невід'ємним чинником гуманізації та гуманітаризації сучасної освіти у ВНЗ системи МВС України є культурологічна підготовка майбутнього працівника правоохоронних органів.

Ключові слова: вища освіта, гуманізація, гуманітаризація, культурологічна підготовка, курсант, особистість.

Гуманитаризация обучения предусматривает воплощение в жизнь принципов гуманизации образования, создание соответствующих материальных, экономических, организационных, духовных, культурных, психологических и нравственных условий для развития и воспитания всесторонне развитой, гармонической личности. Неотъемлемой частью гуманизации и гуманитаризации современного образования в ВУЗах системы МВД Украины является культурологическая подготовка будущих сотрудников правоохранительных органов.

Ключевые слова: высшее образование, гуманизация, гуманитаризация, культурологическая подготовка, курсант, личность.

Humanitarization of learning foresees the implementation of the principles of humanization of education into life, the creation of the particular material, economic, organizational, spiritual, cultural, psychological, and moral conditions for developing and educating an all-round, harmonious individuality. The culturological training of the future law enforcement officers is an integral part of humanization and humanitarization of modern education at the higher educational establishments of the system of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

Key words: *higher education, humanization, humanitarization, culturological training, cadet, individuality.*

Кардинальні зміни, що проходять в нашій країні в усіх сферах її життєдіяльності, зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до вирішення завдань, які стоять, зокрема перед вищою освітою. Освіта покликана створювати умови для всебічного розвитку багатогранної особистості, її активної життєвої позиції, для її прагнення до самовдосконалення та самореалізації в певній галузі діяльності, яка повинна задовольнити потреби суспільства, для навчання і виховання спеціалістів, що мають ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку, для забезпечення їх інтелектуальної, психологічної, моральної готовності до діяльності, здатності до засвоєння нових знань і прийняття нестандартних рішень, для розвитку їх творчого потенціалу і підвищення інтелектуального, духовного, культурного та фізичного рівня. Освіта – визначальний чинник політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства [9, с. 6]. У зв'язку з соціально-економічними та духовними змінами в житті на-

шого суспільства необхідно уточнити завдання освіти, зокрема вищої на новому етапі розвитку країни та удосконалити її структуру, систему управління нею, зміст навчально-виховного процесу, докорінним чином покращити підготовку молоді до праці, підвищити соціальний статус викладача. Знання кожній людині необхідні, щоб орієнтуватися в навколишньому світі, щоб пояснити все, що з нею і навколо неї відбувається, щоб спланувати своє життя, задовольнити матеріальні та духовні потреби, щоб змінити світ та навколишню дійсність, яка її оточує, на краще [7, с. 121]. Реформи, які проходять у країні, не можуть не зачепити й системи освіти, по-перше, тому, що соціально-суспільні зсуви в державі занадто значні, по-друге, на початку ХХІ століття система потребує модернізації, принципово нового підходу, згідно з яким усі основні показники системи освіти і підготовки кадрів повинні точно визначатися потребами сфер економіки, політики, суспільного життя, культури тощо, а великого значення набуває завдання підвищення їх якості. Тріада “якісна освіта – міцна економіка – високий рівень життя” передбачає імперативність освіти як

першооснови соціального розвитку, яка не має альтернативи. Тому вислів філософа-педагога «Освіта – останній оборонний рубіж держави» – актуальний для нас [6, с. 18]. Сьогодні міць нашої держави полягає не лише в її промисловому та економічному потенціалі, але й у великих можливостях суспільно-політичних, науково-технічних і культурних знань, отриманих населенням. Ці знання повинні матеріалізуватися у виробництві, праці мільйонів людей, у досягненні науки, техніки та культури, в самому житті суспільства, підвищенні якості людського капіталу, про що йдеться у схваленій Національній доктрині розвитку освіти, а також у новому Законі України “Про вищу освіту”, який декларує, що освітній процес як інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки спрямований на формування гармонійно розвиненої особистості [4]. Серед пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти зазначені особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; пропаганда здорового способу життя; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Держава повинна забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, сучасної європейської цивілізації; збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святих, української мови, історії, культури народів і меншин, що проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин; виховання людини демократичного світогляду, яка з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та

мови спілкування народів світу; етичне та естетичне виховання. Реалізація Національної доктрини забезпечить перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства [9, с. 8, 9, 27]. Сучасна система освіти закладає інтелектуальні основи особистості нового типу, формує світогляд та національну свідомість молодого покоління, забезпечує його знаннями та навичками для успішної діяльності в сфері матеріального та духовного виробництва, а також суспільної діяльності, створює стійку потребу в безперервній освіті, надаючи кожній людині можливість за допомогою додаткового навчання чи самостійної цілеспрямованої роботи продовжувати свій розумовий розвиток, сприяє цілеспрямованому формуванню соціокультурних цінностей, духовності, гуманістичного світобачення та культури майбутніх фахівців.

Серед концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти в XXI столітті значна увага приділяється проблемам гуманізації та гуманітаризації освіти. Проблема гуманітаризації, гуманітарної освіти в широкому значенні як продуманої комплексної системи естетичного, художнього виховання і залучення студента чи курсанта до багатств світової культури є однією з найбільш актуальних у наш час. Збалансувати професійні знання, вміння та навички із загальнокультурними, дати суспільству спеціаліста, який має високу професійну підготовку і загальну культуру, виховати повноцінну інтелігенцію – мета вищого навчального закладу [5, с. 52]. Різні питання гуманної освіти розглядають Андрущенко В., Балл Г., Беланова Р., Бех І., Гончаренко С.,

Дебич М., Єлканова Т., Журавський В., Зязюн І., Кісіль М., Кононенко П., Кравець О., Лежніков В., Михальченко Н., Наливайко Н., Романенко М., Романовський О., Савош Г., Сидоренко О., Хомутцова Н. та інші. Однак, переорієнтація освіти на особистісний розвиток та формування цілісної особистості – настільки важлива проблема, що вона потребує постійного вивчення, аналізу та реалізації. Простір освіти дедалі інтенсивніше заповнюється імперативом гуманізму й демократизації, оскільки їхні цінності ставлять у центр усього людську особистість [1, с. 6]. Культурно-моральні цінності включають як специфічний національний зміст, зумовлений особливостями розвитку тієї чи іншої нації, так і загальні норми і правила співжиття, загальнолюдські цінності. Мораль і культура народу наслідують, критично переробляючи і розвиваючи далі все краще в загальнокультурному і моральному фонді людства, збагачують людську цивілізацію. Формування всебічно розвиненої, гармонійної особистості, що є метою гуманізації вищої освіти, передбачає засвоєння цього фонду. А гуманітаризація навчання має на меті втілення в життя принципів гуманізації, створення відповідних матеріальних, економічних, організаційних, духовних, культурних, психологічних та моральних умов для розвитку та виховання такої особистості. Особистість – це завжди індивідуальність, яка формується в культурі і на основі культури. Професія набуває людського смислу для особистості лише тоді, коли за нею виявляється щось більш високе і самоцінне, а саме, набуття своєї індивідуальності у багатогранному і суперечливому світі культури. Гуманізм в освіті по великому рахунку і повинен сприяти самовираженню особистості у світі культури, її вільному

самовизначенню [8, с. 7]. Отже, освіта і культура нерозривно пов'язані між собою. Кваліфікований спеціаліст повинен формуватися не лише на основі професіоналізації, але й залучатися до вищих ідеалів, духовних цінностей, до світу культури. Фахова підготовка в сучасній вищій школі іманентно передбачає гуманітарний, соціально спрямований і орієнтований, культуроформуючий вимір студента [3, с. 159]. Тому зростає роль культурологічної підготовки студентів і курсантів як процесу професійної підготовки та розвитку особистості фахівця через призму поняття культури. Цей процес відбувається в особливому культуровідповідному середовищі, що дає змогу особистості вільно виявляти свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку та самовизначення в світі культурних цінностей. Хоча проблема культурологічної підготовки майбутніх фахівців розглядається в роботах В. Антофійчука, В. Багацького, В. Библера, В. Виткалова, О. Граб, О. Вознюка, В. Залеського, Т. Зюзіної, М. Каранди, В. Компанієць, Л. Маслака, В. Маслова, Г. Філіпчука та інших, вона є дуже актуальною і її необхідно розв'язувати на теоретичному і методичному рівнях.

Гуманітаризація освіти визначається як її переорієнтація з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу і насамперед – світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного й системного мислення; як система заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання й таким чином на формування особистісної зрілості тих, хто навчається, розвиток їхніх творчих здібностей. Одним із найважливіших практичних напрямів гуманітарної

освіти є перегляд змісту навчання, відображення в ньому в доступній формі світової філософської та загальнокультурної спадщини, філософських і етичних концепцій, історії та науки. Гуманітаризація освіти передбачає також підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін з радикальним їх оновленням [2, с. 77]. Крім того, основний акцент робиться на особистість як головну цінність навчально-виховного процесу, її саморозвиток та самостворення у світі культури. Цілями гуманітаризації освіти повинні бути визначення людиною свого місця в світі, уміння взаємодіяти з ним, формування в неї належної професійної компетентності, активізація її творчої самостійності, оволодіння нею знаннями історії та теорії загальнолюдської та національної культури, сприйняття нею соціокультурного середовища і здатність до взаєморозуміння та взаємодії з іншими людьми, завдяки чому відбувається розвиток і взаємозбагачення особистості, формування її духовно-моральних основ. Культурологічна підготовка курсантів і студентів передбачає спрямування всіх компонентів освіти і виховання на культуру та людину, що є суб'єктом діяльності людської культури, яка її творить і яка здатна до саморозвитку. В наш час уже абсолютно недостатньо, щоб працівник правоохоронних органів умів вправно стріляти з усіх видів зброї, добре водити штатний автомобіль, мати навички тактичного чи оперативного мислення і належний зовнішній вигляд. Сьогодення вимагає від правоохоронців володіння не тільки знаннями, вміннями і навичками, необхідними для їх успішної професійної та до деякої міри соціальної діяльності, але й формування відповідних якостей особистості, здатної до культурного саморозвитку, самовиз-

начення у світі культурних цінностей, тобто суспільству потрібні не тільки висококваліфіковані спеціалісти, але й високоосвічені та висококультурні люди. Естетична і художня освіта та виховання визнані важливими чинниками підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів. Спілкування з прекрасним в мистецтві, природі, праці, людських взаєминах, естетичне ставлення до правоохоронної діяльності – важливі чинники формування особистості офіцерів. Засобами культури, мистецтва можна досить ефективно впливати на людину. Література і музика, театр і танець, малюнок і скульптура можуть відбиватися на настрої, психічному стані, формувати нові властивості людини. Культуру й мистецтво можна використовувати не лише для розваги, відпочинку, а й вдосконалення навчання і виховання. В педагогічній науці набуло чинності, стало значним й авторитетним естетичне виховання, художня та естетична освіта.

Культурологічний зміст виховання сучасної людини характеризується засвоєнням загальнолюдських цінностей, діяльність – культуротворчістю, а поведінка – незалежністю та саморегуляцією. Виходячи з цього, загальну мету сучасної освіти можна визначити як використання культуротворчого аспекту для формування особистості майбутнього фахівця. А це означає, що слід виховувати особистість, ядром якої є суб'єктні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності та життєтворчості. У концепції культуротворчого підходу (Н. Бердяєв, Є. Бондаревська, В. Краєвський, І. Лоський, П. Флоренський) людина постає як епіцентр культури, її найвища духовна цінність. Людина знаходить свою духовну сутність, стає частиною людства, досягаючи культуру

і творячи її.

Говорячи про культурологічну підготовку курсантів і студентів, необхідно також торкнутися проблем діалогу культур та полікультурності, без розуміння та урахування яких не можна сформувавши поняття та принципи культурологічного підходу до освіти. Культурологічна підготовка курсантів ВНЗ системи МВС України – формування всебічно розвиненої, гармонійної особистості професіонала-правоохоронця, здатного здійснювати професійну діяльність у полікультурному середовищі, спеціальна теоретична, практична і методична професійна підготовка фахівця шляхом формування, поглиблення, розширення та оновлення його професійних знань, умінь і навичок у галузі міжособового та міжнаціонального спілкування, тобто готового до комунікації та співробітництва з представниками інших культур, Культурологічна підготовка як галузь виховання взагалі будується і здійснюється за загальнопедагогічними принципами – принципами навчання і принципами виховання.

Культура виявляється в таких формах, як наука, мистецтво, література, етика, релігія, філософія. Тому, видається цілком зрозумілим, що на сучасному етапі розвитку та реформування освіти значна увага у ВНЗ приділяється гуманітарним дисциплінам, а також гуманітаризації негуманітарних дисциплін. Наприклад, освітня політика Європейського Союзу передбачає базовий комплекс інтеграційних дисциплін, до складу якого входять порівняльна історія, основи права та політекономії, мови та література, соціологія та культурологія. Ці гуманітарні дисципліни спрямовані на ви-

явлення особливостей національної культури та її зв'язок із загальнолюдськими цінностями, а також на формування навичок міжкультурної комунікації. Серед вказаних дисциплін особливе місце внаслідок свого предмета дослідження та специфіки знань посідає культурологія, яку необхідно вирізняти серед усіх тих наук, що торкаються сфер її інтересів, доповнюють та поглиблюють її. Культурологія – наука, що має інтеграційний, міждисциплінарний характер, формується на стику соціального і гуманітарного знання про людину і суспільство і вивчає культуру як цілісний феномен. Основні напрями культурологічних досліджень визначаються можливостями культурології у впливі на особистість, крім того, масивний пласт аксіології дозволяє їй виступати фундаментом гуманітаризації сучасної освіти.

Таким чином, культурологічна підготовка майбутнього працівника правоохоронних органів є невід'ємною складовою гуманізації та гуманітаризації сучасної освіти у ВНЗ МВС України, процесу, що є важливим чинником соціально-культурного і науково-технічного прогресу людства. Вона повинна бути наповнена культурними смислами і бути полікультурною за своїм змістом. Культурологічна підготовка виконує такі функції: допомагає набутти цінностей і смислу життя; підтримує індивідуальну та творчу самобутність; забезпечує розвиток як людини культури, так і цілісної особистості, задовольняє потреби людини в загальних і спеціальних знаннях. У світлі культурологічного підходу до освіти майбутній правоохоронець виступає як вільна, активна, рівноправна особистість, здатна до саморозвитку, самоосвіти та самозмін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти /І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – К.: Вид-во “Педагогічна преса”, 2005. – № 4 (49). – С. 6-27.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В.С. Журавський. – К.: Видавничий дім “Ін Юре”, 2003. – 416 с.
4. Закон України “Про вищу освіту”. – Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37-38.
5. Зеленська О.П. Деякі засоби гуманітаризації навчально-виховного процесу при навчанні іноземної мови для спеціальних цілей / О.П. Зеленська // Стратегії та методи навчання мовам для спеціальних цілей: науково-методичні матеріали 5-ї Ювілейної міжнародної конференції (Київ, 11-12 жовтня 2001 року). – К. – 2001. – С. 52.
6. Зінковський Ю. Каміні спотикання вітчизняної вищої освіти / Юрій Зінковський // Вища школа. – 2011. – № 3. – С. 7-18.
7. Кивва Н.И. Почему и зачем человеку учиться / Н.И. Кивва // Современные теории и методы обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во “Экзамен”, 2006. – С. 120-122.
8. Кравец А.С. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования [Электронный ресурс] / А.С. Кравец // Воронежский гос. ун-т. – Режим доступа: <http://www.rciabc.vsu.ru/irex/pubs/kravets2.htm>
9. Національна доктрина розвитку освіти. – Болонський процес: нормативно-правові документи / Укладачі: З.І. Тимошенко, Ю.І.Г. Оніщенко, А.М. Греков, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2004. – С. 6-27.

ІЛЬНИЦЬКА Л. В.,
кандидат філософських наук,
м. Київ

ПОШУК ОБРАЗОТВОРЧИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИХОВАННЯ ПРИ РОЗКРИТТІ ВИДОВОЇ СПЕЦИФІКИ МИСТЕЦТВА

Широкий спектр розгалуженої палітри образотворчих можливостей виховання дозволяє дослідити під кутом зору педагогічної доцільності процеси видової специфіки мистецтва. Відтак, теоретична амплітуда цієї проблематики виявляє себе у потужних творчо-винахідливих сполученнях одного виду мистецтва з іншим.

Ключові слова: видова специфіка мистецтва, художня творчість, виховання мистецтвом.

Широкий спектр унікальної палітри изобразительных возможностей художественного воспитания позволяет исследовать наиболее необходимые способы понимания педагогической ценности процессов видовой специфики искусства. Таким образом, теоретическая амплитуда этой проблематики выявляет себя в насыщенно мощных и творчески изобретательных соединениях одного вида искусства с универсальным образным языком другого.

Ключевые слова: видовая специфика искусства, художественное творчество, воспитание искусством.

The wide spectrum of a unique palette of art possibilities of education by art allows to investigate the most necessary ways of understanding of pedagogical value of processes of specific specificity of art. Thus, the theoretical amplitude of this problematics reveals itself in powerful and creatively inventive connections of one art form with a universal figurative language of another. In article priorities of visual kinds of arts in which the figurative style of thinking necessary for display of various shades of beauty of world around takes roots are shown.

Key words: unique specificity of art forms, art creativity, education by art.

Постановка проблеми. Сяйво творчого бачення акумулює в собі найвищі відблиски яскравої своєрідності оточуючої реальності. Сутність цілеспрямованого впливу гармонійних значень довколишньої дійсності широко віддзеркалюється лише у мистецькій практиці, різноманітність якої виявляє коло наукової проблематики, пов'язаної із ґрунтовним розкриттям принципів видової специфіки мистецтва. Застосування належним чином на теоретичному рівні виховного сполучника образотворчих можливостей творчої діяльності проявляє себе у площині зорових видів мистецтва, що в свою чергу в межах даного дослідження, дає змогу ретельніше розглянути унікальну тематичну амплітуду живописного напрямку художнього мислення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сьогоднішній день ключові аспекти запропонованої проблематики не досить плідно представлені у сучасній науковій літературі. Це положення стосується як вітчизняної теоретико-методологічної спадщини, так і зарубіжної. Проте, намагаючись зрозуміти різнобарвність аспектів образотворчих можливостей виховання у контексті видової природи мистецтва, слід звернути увагу на продемонстровану українським вченим Анатолієм Олександровичем Ткаченком [1] базових масштабів аналітичної структури

історичних підходів до оформлення класифікаційних параметрів розмежування основних видів мистецтв.

Невирішені раніше частини загальної проблеми, яким присвячується стаття. Комплексна проблематика широкого спектру розгалуженої партитури образотворчих можливостей виховання мистецтвом відзначає свій предмет у об'єднуючому просторі двох маловивчених аналітичних джерел: класифікаційної природи мистецтва та творчої програми розвитку образного сприйняття образотворчих вимірів світового значення. Перш за все, теоретичні рухи цих обох напрямків складаються із пошуку первинних якостей прекрасного, прояви яких стверджуються навіть і у суворих протиріччях пригніченої довколишньої повсякденної дійсності. Відтак, стратегія розбудови у дітей шкільного та дошкільного віку естетичних навичок образного мислення дозволяє застосувати на практиці авторське поняття «гармонійного бачення».

Мета та завдання запропонованого дослідження полягає у намаганні автора віднайти справжню сутність образотворчих можливостей виховання при встановленні специфіки параметрів класифікації видової палітри мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Погляд на мистецтво як на найвищу ступінь прояву одухотвореної природи людського ества змушує ретель-

ніше досліджувати творче підґрунтя, у якому мова органічних сполучень невимушеного, неочікуваного спілкування з прекрасним перевтілюється у неперевершені витвори – шедеври збагаченої довершеності життя. Разом з тим комплексність невичерпного багатоманіття усіх витончених скарбів індивідуального ритму художньо-мистецького відкриття досліджується досить традиційно – за мистецтвознавчим класифікаційним способом осмислення – розподіляючи візерунок створеного майстрами у просторі лінійного перетину видових меж мистецтва. Зрештою, не торкаючись загальнозрозумілого переліку, де синтетичні види мистецтва (кінематограф, театр) одночасно легко співіснують поруч із класичними видами (літературою, живописом), а спільні творчі механізми утворення прекрасного такі: як наприклад, художній образ та стилістика твору, розглядаються теж традиційно, абсолютизуючи характерні аспекти втілення задуму автора, деталізується внутрішня структура сформованого витвору, тобто знову ж таки принципово виважені висновки філософії, психології та соціології творчого процесу інколи не пов'язуються вже із закріпленою у століттях поширеною мовою видової специфіки мистецтва.

Своєрідність класифікаційних параметрів, за допомогою яких і встановлюється видова партитура мистецтва, розпочинає свій відлік із гармонійного античного кола дев'яти муз, кожна з яких відповідає за своєрідну захопливу асамблею особливого досконалого людського творчого поступу та вміння, а керуючись технічним зразком певної видової площини при вправному спостережливому оволодінні потрібними мистецькими навичками, дозволяє майстру ближче піднятися до вершин Парнасу. Давньогрецьке прагнення

зберегти своє ім'я у вічності відкидає кінцевість життя саме завдяки присутності яскравої впливової сили ментально-творчих засобів конкретних видів мистецтва. Разом з тим, початок міфологічного об'єднання особистісної спроможності з чарівним піднебесним осяянням дорівнює намаганням ретельно вивчити і зрозуміти мову кожного виду художньої творчості. Цей характерний лейтмотив – побачити у всезагальній сукупній цілості мистецтва закономірне сприяння окремим сформованим строкатим творчим джерелам – стверджується і нині. Проте, найпоширеніший і тим не менш захопливий античний розподіл «аж ніяк не допомагає в нинішній класифікації видів мистецтва і знання того факту, що ті музи, які тепер відійшли до «відомства» науки (Кліо), первісно цілком відповідали й тодішнім уявленням про мистецтво» [1, с. 35] змушує наголосити на тому, що при встановленні мистецтвознавством понятійно-теоретичної чіткості базисного константного арсеналу кожного із мистецтв, структурна видова природа розподілу мистецтва не є настільки предметно суворою та водночас простою для застосування.

Відтак, вміння поглянути на своєрідність жанрово-видового комплексу із середини, де в основі є не переконання відбору за закріпленими у часі домінантами мистецького, на перший погляд очевидного розмежування, коли предмет мистецтва асоціюється із усталеними атрибутами – словом у літературі, фарбами у живописі, адже ця спрощеність детермінує такий порядок, за яким ускладнені творчі інваріанти важко охарактеризувати, хоча все ж таки існують спроби закріпити інший спосіб відповіді на запитання: Чи є можливість навіть при кмітливому узагальненні саморозподіляючої

сутності видів мистецтва винайти підхід, де б враховувалися аспекти фахового розуміння утвореного творчою дією продуктивного, одухотвореного соціального діалогу з мистецтвом? Варто зазначити, що в даному разі відправним джерелом для відповіді є унікальна розробка відомого українського літературного та громадського діяча Івана Яковича Франка, позиція якого у своїх наближеннях до пошуку бачення насичених відтінків творчого буття переконливо демонструє іншу системну класифікацію видової природи мистецтва – близьку до ментального світу як для розвинених здібностей людини-митця, так і для безпосередніх уявлень про художню красу людини-глядача. Отже, уважність висновків І. Я. Франка втілюється у започатковану ним традицію аналізувати твори мистецтва за чинниками розуміння майстерно створеної споглядальної художньої дійсності. «Недосконалість класифікації видів мистецтва критикував Іван Франко, натомість обстоюючи іншу, яку нині можна було б назвати рецепторною... Співвідносячи види мистецтва з тими органами відчуття, на які вони діють найактивніше, їх поділяють на слухові, зорові і синтетичні» [1, с. 36]. Тобто, сприйняття видовищності краси оточуючого світу, барви якої констатуються, уточнюються і несамовито енергійно спрямовуються, переходять у іншу реальність художнього гатунку, де вже автоматично закономірно знаходять відгук у індивідуально-світоглядному просторі людської душі. Разом з тим, природні процеси рухливого споглядання впливають на структуру розподілу видів мистецтва. Звідси, і ускладнений чинник варіативного розмежування знаходиться передусім не всередині самих мистецтв, а у належним чином обґрунтованій І. Я.

Франком системі природнього домінування рецепторних сполучень органів відчуття, які і обумовлюють силу щільного образного входження базових зорових значень, тим самим, обумовлюючи засобами окремих видів мистецтва, планомірний підхід до гармонійного виховного розвитку людини будь-якого віку. Тому і видається закономірним твердження з приводу того, що «...живопис через око, а музика через органи слуху без перешкод задіюють сферу підсвідомого, безпосередньо впливаючи на внутрішній світ людини» [2, с. 10].

Переконливе і водночас змістовне поєднання чуттєво-емоційної природи індивідуально-особистісного поступу із своєрідними мистецтвознавчими описами характеристик окремих видів мистецтва, «...кожен з яких має власні засоби образотворення» [1, с. 36] організовує інші класифікаційні параметри їхнього розмежування і розкриває перед дослідниками обмірковане, не міфологічне відношення до пріоритетної площини створення органічної партитури відкритої програми творчого мислення, відповідно в свою чергу в основі якої впевнено покладені не уявні бажані схоплення – дисонанси, а рецепторні спалахи взаємодіючої чуттєвої структури – авторського поняття «гармонійного бачення». Також слід врахувати важливе значення наступного положення, адже «додатково зір людини серед інших відчуттів має особливий сенс не тільки завдяки досконалості і чуттєвості ока, але й завдяки тому, що в процесі формування зорових образів безпосередньо і досить активно задіюється мозок. Комплекс «око-мозок» являє собою дивовижний компактний і ефективний нервовий апарат для розпізнавання і аналізу зображень» [2, с. 12]. Врешті-решт, слід нагадати, що творчо-глядацька фік-

сація та відбір потрібного художнього образу відбувається на основі первинних функцій органів зору. Тобто, формування образного бачення як і для самого виконавця, так і для захопливого учня-послідовника проходить конкретний закріплення на рівні усвідомленого емоційно-розумового відбору шлях творчого накопичення зорового уявлення про довколишню реальність. Отже, теоретичний підхід Івана Франка допомагає виявити в тому числі і образотворчі аспекти у встановленні редуکتивної площини комплексних якостей зорових видів мистецтв. Проте, специфіка художнього бачення у системі віднаходження гармонійних сполучень вказує на той факт, що митець має творчо переосмислити оточуючий простір, наданий власним стрімким зоровим калейдоскопом, і по-своєму, відсторонивши курсиви окремих деталей, закріпити красу побаченого на полотні. Цей процес майстерного образотворчого схоплення, якому потрібно навчитися, тільки тоді автоматично вдало проходить стадії гармонійного бачення, коли справжній узагальнений «універсальний і трансісторичний зоровий досвід дають змогу кожному глядачу надавати оцінку у відповідності із рухом його запиту, – наскільки ж точно окремих образ відповідає правді зорового сприйняття?» [3, с. 690]. Зрештою, інша освітня система має допомогти відпрацювати школярам, відкриті саме засобами образотворчого мистецтва особливі, відсторонені від звичної схеми, творчі аспекти художнього бачення. Тобто, розуміння значення тонального колориту і блискучого сйива барв у живописі Рембрандта ван Рейна, визнання вагомості відкритої контрастності кольорів Мікеланджело де Караваджо, спрямовують дослідників по-іншому не тільки

побачити, але й відчути індивідуальне сприйняття реалістичності світу. «Реальність знаходиться у постійному русі, у змінах; реалістичний живопис в основі свого природного відношення не буває історичним... Відібрана реалізмом зображена мить не випадкова, а розкриває абсолютний зміст світу, є його сутнісною копією» [3, с. 689]. Враховуючи попередню тезу, важко недооцінити ту вагому особливість, що і всесвітньо відомі «імпресіоністи перенесли на полотна власні оптичні спостереження, усі особливості найхарактернішого для даного моменту освітлення. Вони прагнули зафіксувати безпосередні зорові враження, передати індивідуальне сприйняття» [4, с. 73].

Розвиток образного бачення за рахунок утворених образотворчих можливостей виховання враховує різноманітність зображених вимірів життя. Тим не менш, тематичне віддзеркалення вмільми образними жестами вельми розвинутих значень художнього бачення перевтілюється ніби у безмежний перелік образотворчих скарбів. Тематичний живопис – це докладно зображена розповідь, що є розміщеною у конкретному, сюжетно-розгорнутому авторському композиційному погляді, у якому образотворчим чином закарбовуються різноманітні та невмирущі не будь-які художні вірогідні здогадки, а просторово-часові візерунки людського існування. Звісно, творча розкутість зору митця навіть і небачене малює не навмання. Що ж стосується оформлення на полотні повсякденного перебігу творчої активності – живописної сповіді художника стосовно існування самого себе у мистецтві та розкриття програми життєдіяльності інших мистецьких схоплень – допомагає розвинути попередні положення щодо

класифікаційної специфіки розподілу основних видів мистецтв у домінуванні чуттєвої індивідуальної візуально-слухової природи координації творчого мислення людини-митця. Відтак, «тематична динаміка картин і скульптур будь-якого історичного періоду демонструє зростання чуттєвої атмосфери образотворчого мистецтва» [5, с. 138].

Варто підкреслити, що конгломерат яскравого, тематично зображеного матеріалу, де змістовна амплітуда насичених зразків динамічного кола заглиблення у безпосередні витoki творчої сили кожного митця теж є не проаналізованим науковим явищем. Мається на увазі злагоджений підхід до розкриття теоретичного відтворення можливостей візуальної природи мистецтва, який в даному разі віднаходить утаємничену сутність видової специфіки мистецтва у співставленні органічних спостережень художниками тих непомітних аспектів творчої діяльності, сила яких на найвищому рівні надихає розкрити своє первісне значення іншими розповідними дотичними сполучниками. Видове взаємозбагачення зміцнює коріння мистецтва. Непідкорена вершина впізнавання краси життя наближається хоч і поволі, проте потужно лише завдяки палким індивідуальним мистецьким пошукам розробити універсальний закон руху творчого простору, завдяки якому є шанс кожному, хто погляне на художні шедеври, відчутти споконвічний пізнавально-виховний сенс пронизливо глибинних джерел впливу безмежних аспектів сувої істинності. Ця окреслена вартість зазначеної думки прослідковується доволі чітко при уважному зверненні на допитливі глядацькі очікування: намагання наблизити до себе прекрасне крізь внутрішню духовну працю – зрозуміти мову

мистецтва у випадкових оглядових доторках до багатозначних довершених художніх прикладів. Увесь цей альянс дає змогу віддзеркалити неочікувані універсальні контури індивідуального спалаху душі митця – розібратися у підпорядкуванні нез'ясованого. Адже і письменник, і композитор, не відволікаючись на стилістичні вимоги часу, дають власні відповіді: якими засобами потрібно вірно та легко відтворити творчий сенс діяльнісної спроможності людини – натхнення...

Численні твори мистецтва, де демонструється зв'язок поєднання візуально-розповідних чинників одних видів мистецтва крізь арсенал технік та характерних рівнів сприйняття інших, насправді вражає. Так, звернувши увагу на художнє бачення театрального закулісся, слід окремо пригадати визнаний стиль «танцюючого живопису» Едгара Дега та Зінаїди Серебрякової, так само варто запам'ятати станкові роздуми над зворушливо зображеним музичним пафосом полотна Мікеланджело де Караваджо та П'єра Огюста Ренуара; врешті, віддано відтворені образотворчі атрибути мистецького супроводу у вигляді натюрмортного життєпису Жана Батіста Сімеона Шардена налаштовують глядацьку увагу на деталізований огляд незабутнього світу щоденної пізнавально-творчої праці художника. Таким чином, відкриття властивостей одного виду мистецтва крізь аспекти образотворчих можливостей візуально-зорових мистецтв неочікувано створюють корисну виховну програму прозорого змісту завдяки віртуозному зображенню на картинах докладної розповідної образної лінії. Як приклад, до запропонованого шляху художньо-теоретичного обмірковування над розкриттям базових елементів видової сутності мистецтва можливос-

тями образотворчого поступу, варто згадати і надзвичайно своєрідні творчі здобутки відомої української художниці Олени Львівни Кульчицької. У низці її робіт «Музика», «Народне мистецтво» постає не уявне авторське бачення значення мистецтва у житті кожної людини, а кризь узагальнено підібрані елементи зазначених творів перед глядачами розгортається конкретно-реальний погляд художниці на ствердження неперевершеної образотворчої цілісності у структурі органічної гармонійності.

Заглиблюючись у чарівну універсальність утаємниченого живописно-теоретичного магнетизму художньої творчості та відчуваючи колосальну спрямовано-потужну геніальність образного бачення кожного мистця, слід ретельніше придивитись до констант застосування універсальної стратегії творчого мислення. Відтак, зорепад імен майстрів пензля збирає свої затвердені у часі, визнані відповіді-візерунки, завбачливо пропонує ракурси витончених шляхів, поєднуючи нероз'єднано ті схоплення безмежної стратегії насичених об-

разотворчих відкриттів, завдяки яким теоретична структура доповнюється стратегічним розумінням можливостей гармонійних якостей перевтілення реальних зорових зображень у мистецькі витвори.

Висновки та перспективи подальших розвідок даного дослідження. Пошук образотворчих можливостей виховання мистецтвом спирається на маловивчені властивості двох взаємопов'язаних процесів: видової специфіки мистецтва і внутрішнього простору творчої природи митця. Отже, у статті підкреслюються переваги зорових видів мистецтв, у яких і укорінений індивідуальний образний стиль мислення, необхідний для відтворення різнобарвних відтінків оточуючого світу. Цю якість внутрішнього бачення і необхідно розпочинати розвивати у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, адже зазначений у дослідженні спосіб художнього погляду на перевтілення реальності у вишукані витвори мистецтва, врешті-решт, випромінює характерним образотворчим чином структурні можливості гармонійного бачення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ткаченко А. О. *Мистецтво слова: Вступ до літературознавства* / А. О. Ткаченко. – 2-е вид. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2003. – 448 с.
2. Васильєва-Шляпина Г. Л. *Изобразительное искусство* / Г. Л. Васильєва-Шляпина. – М.: Академический Проект; Фонд “Мир”, 2007. – 528 с.
3. Арсланов В. Г. *Западное искусствознание XX века* / В. Г. Арсланов. – М.: Академический Проект; Традиция, 2005. – 864 с.
4. Ильина Т. В. *Введение в искусствознание* / Т. В. Ильина. – М.: ООО “Издательство АСТ”; “Издательство Астрель”, 2003. – 206 с.
5. Петров В. М. *Количественные методы в искусствознании* / В. М. Петров. – М.: Смысл, 2000. – 204 с.

КОВАЛЬЧУК О.С.,
кандидат психологічних наук,
викладач-дослідник,
Національний технічний
університет України «КПІ»,
м. Київ
доцент, кафедра загальної та
медичної психології,
Дніпропетровський національний
університет імені Олеся Гончара,
м. Дніпропетровськ

ЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ТА УЯВЛЕНЬ ПРО РОБОТУ ПРАЦІВНИКІВ УКРАЇНСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Висвітлено дослідження взаємозв'язку соціальної відповідальності та уявлень про роботу працівників українських організацій. Констатовано, що на особистісному рівні соціальна відповідальність складається з п'яти компонентів: громадянської свідомості, законосвідомості, рефлексії наслідків своїх дій, моральної свідомості та альтруїзму. Основу організаційного рівня означено 5 блоками, що стали підґрунтям психологічної моделі КСВ: 1. Надання переваги питанням соціальної відповідальності компанії порівняно з її прибутком (Ф1); 2. Надання переваги отриманню прибутку компанії у порівнянні з її соціальною відповідальністю (Ф2); 3. Гармонічне поєднання прибутку та соціальної відповідальності компанії (Ф3); 4. Роль соціальної відповідальності у діяльності компанії (Ф4); 5. Погляд на соціальну відповідальність у світовому вимірі (Ф5). Встановлено, що концепція уявлень про роботу охоплює наступні компоненти: гуманістичний, організаційний, етичний та дозвільний. Результатами емпіричного дослідження виявлено, що у представників українських організацій домінують гуманістичні уявлення про роботу. Встановлено негативний кореляційний зв'язок між загальним показником соціальної відповідальності особистості та другим фактором соціальної відповідальності

© КОВАЛЬЧУК О.С., 2015

організації «Надання переваги отриманню прибутку компанії у порівнянні з її соціальною відповідальністю (Ф2)» ($r=-0,352$, $p \leq 0,05$), що підтверджує аналіз результатів попередніх методик.

Освещены исследования взаимосвязи социальной ответственности и представлений о работе работников украинских организаций. Констатировано, что на личностном уровне социальная ответственность состоит из пяти компонентов: гражданского сознания, законосвидомости, рефлексии последствий своих действий, нравственного сознания и альтруизма. Основу организационного уровня отмечено 5 блоками, стали основой психологической модели КСО: 1. Предпочтение вопросам социальной ответственности компании по сравнению с ее прибылью (Ф1) 2. Предпочтение получению прибыли компании по сравнению с ее социальной ответственностью (Ф2) 3. Гармоничное сочетание прибыли и социальной ответственности компании (Ф3); 4. Роль социальной ответственности в деятельности компании (Ф4); 5. Взгляд на социальную ответственность в мировом измерении (Ф5). Установлено, что концепция представлений о работе охватывает следующие компоненты: гуманистический, организационный, этический и разрешительный. Результатами эмпирического исследования выявлено, что у представителей украинских организаций доминируют гуманистические представления о работе. Установлено отрицательная корреляционная связь между общим показателем социальной ответственности личности и вторым фактором социальной ответственности организации «Предпочтение получению прибыли компании по сравнению с ее социальной ответственностью (Ф2)» ($r = -0,352$, $p \leq 0,05$), что подтверждает анализ результатов предыдущих методик.

The paper is aimed to define the correlations between beliefs about work and social responsibility in Ukrainian employees of building company. The phenomena of social responsibility and beliefs about work were considered in two levels: personality and organization. The posteriori five-factor model of social responsibility of personality that includes the following components: civil consciousness, law consciousness, awareness of the results of one's actions, moral consciousness, and altruism was chosen to measure the personality level. To measure organization level the five-factor model of social responsibility of organization that consists of the following compounds, i.e. Social responsibility vs profit, Profit vs social responsibility, Balanced combination of social responsibility and profit, Role of Social Responsibility in the successful organizational performance, Global vision of social responsibility was found. The concept of beliefs about work consists of humanistic, organizational, ethical and leisure components. The negative correlation between general indicator of personal social responsibility and the second factor of CSR (Profit vs

social responsibility) was set. Our results can be applied to design a training programme that enhances Ukrainian employees' social responsibility, moral development, awareness of ethical issues that help them deal with ethical dilemmas in their professional activity, as well as to give recommendations for implementation social responsibility issues in Ukrainian organizations.

Феномен соціальної відповідальності пронизує всі сфери буття суспільства та має певні особливості прояву на особистісному, організаційному, державному та міжнародному рівнях. На сьогодні все більше підприємств малого та середнього бізнесу долучаються до концепції корпоративної соціальної відповідальності, що має певні позитивні аспекти.

По-перше, це сприяє збереженню позиції та підвищенню конкурентоспроможності організацій на міжнародному ринку. По-друге, запровадження принципів корпоративної соціальної відповідальності надає організаціям більшої гнучкості та мобільності. По-третє, соціальна відповідальність – можливість створювати робочі місця, це інструмент задоволення споживачів і соціальних запитів населення [2].

Оскільки соціальна відповідальність – складний багаторівневий конструкт, то інтерес наукової спільноти насамперед спрямовано на його концептуалізацію та операціоналізацію. Зокрема, соціальній відповідальності, як генералізованій, інтегральній характеристиці особистості, присвячено роботи Л. Дементій, І. Кочаряна, В. Прядеїна, М. Савчина, В. Сахарової, Л. Берковиця, Г. Гоу, А. Журавльова, К. Луттермана, П. Салковскиса, О. Слободського. У сфері організаційної

психології увагу науковців сфокусовано на соціальну відповідальність організації (або корпоративну соціальну відповідальність – КСВ), що відображено у працях К. Басу, Ю. Благова, Х. Годос-Діеза, Л. Картера, Ф. Маон, Г. Палацо, А. Сінгхапакді, Р. Фернандез-Гаго, Б. Штала. Психологічну модель уявлень про роботу досліджено американськими ученими Р. Бухольц, Д. Войч, Дж. Диксон, Л. Степина.

Проте, в організаційній психології проблема співвідношення уявлень про роботу і компонентів особистісної та організаційної відповідальності ще не вивчалась, що обумовило актуальність обраної теми.

Мета нашої роботи полягає у дослідженні уявлень про роботу в соціально відповідальному вимірі.

Відповідно до мети поставлено наступні завдання дослідження:

- 1) провести теоретичний аналіз наукової літератури стосовно феномену соціальної відповідальності та концепції уявлень про роботу;
- 2) встановити та проаналізувати взаємозв'язки між компонентами організаційного та особистісного рівнів соціальної відповідальності та уявлень про роботу;
- 3) визначити основні види уявлень про роботу, що притаманні сучасним працівникам компаній.

Дослідження проводилось на **контингенті українських працівників**

будівельної компанії м. Дніпропетровська. (N = 60, 50 чоловіків/ 10 жінок, віком від 25 до 65 років).

Емпіричне дослідження організовано у три основних етапи:

1. На першому етапі було заплановано ознайомитись зі специфікою компанії та контингентом її працівників. Здійснити якісний аналіз уявлень про роботу та соціальну відповідальність працівників української організації, а також оцінити їх ступінь загальної обізнаності про концепцію соціальної відповідальності.

2) На другому етапі провести емпіричне дослідження з метою визначення значущих зв'язків між зазначеними феноменами.

3) На третьому етапі – визначити перспективи дослідження.

Для досягнення мети дослідження обрано наступний психодіагностич-

ний інструментарій: опитувальник «Шкала виміру соціальної відповідальності (SRS-37)» (О. Ковальчук, Ю. Проскура, 2010)[1], адаптовану авторами для української вибірки шкалу виміру соціальної відповідальності організації “Social Responsibility Scale for Organization” (31твердження) [5], та методика «Уявлення про роботу» (J. Dickson, R. Buchholz, 1979) [4,6]. Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою пакету статистичних програм IBM SPSS Statistics 20 [3].

На даному етапі зроблено спробу встановити зв'язки між шкалами соціальної відповідальності особистості та соціальної відповідальності організації. Для визначення значущих кореляцій застосовано критерій Пірсона. Отримані результати представлено у таблиці 1.

Таблиця 1. Результати дослідження зв'язку між шкалами соціальної відповідальності особистості та соціальної відповідальності організації

Шкали соціальної відповідальності	Є1	Є2	Є3	Є4	Є5	Є6
P1 Громадянська свідомість	0,202	-0,248	-0,061*	0,119	0,178	0,085
	p=0,118	p=0,054	p=0,643	p=0,359	p=0,169	p=0,513
P2 Законосвідомість	-0,056	-0,088	0,122	0,028	-0,142	-0,073
	p=0,669	p=0,499	p=0,347	p=0,830	p=0,276	p=0,578
P3 Рефлексія наслідків своїх дій	-0,115	0,015	-0,096	-0,210	0,11	-0,147
	p=0,375	p=0,907	p=0,463	p=0,104	p=0,934	p=0,257
P4 Моральна свідомість	-0,123	-0,052	-0,128	-0,206	0,77	-0,162
	p=0,347	p=0,689	p=0,327	p=0,112	p=0,555	p=0,213
P5 Альтруїзм	0,189	-0,138	-0,247	0,210	0,188	0,065
	p=0,144	p=0,287	p=0,055	p=0,104	p=0,146	p=0,617
P6 Соціальна відповідальність-Загальний показник	-0,004	-0,352	-0,186*	-0,090	0,129	-205
	p=0,977	p=0,005	p=0,152	p=0,489	p=0,321	p=0,113

Примітка: * – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,05$

** – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,01$

Таблиця 2. Результати дослідження зв'язку між шкалами соціальної відповідальності особистості та уявленнями про роботу працівників організацій

Шкали соціальної відповідальності	U1 Гуманістичні уявлення	U2 Організаційні уявлення	U3 Етичні уявлення	U4 Уявлення, що пов'язані з відпочинком	U5 Загальний показник
P1 Громадянська свідомість	0,069	-0,061	-0,156	-0,127	-0,055
	p=0,719	p=0,748	p=0,411	p=0,503	p=0,771
P2 Законосвідомість	-0,057	-0,128	0,209	-0,020	-0,126
	p=0,767	p=0,499	p=0,268	p=0,915	p=0,506
P3 Рефлексія наслідків своїх дій	-0,071	0,163	0,274	0,205	0,134
	p=0,710	p=0,389	p=0,143	p=0,278	p=0,481
P4 Моральна свідомість	-0,137	-0,094	0,249	0,162	0,77
	p=0,470	p=0,623	p=0,184	p=0,393	p=0,730
P5 Альтруїзм	0,098	-0,070	0,008	-0,154	0,001
	p=0,606	p=0,715	p=0,965	p=0,416	p=0,996
P6 Соціальна відповідальність-Загальний показник	-0,053	-0,053	0,021	0,061	-0,051
	p=0,983	p=0,783	p=0,914	p=0,750	p=0,789

Примітка: * – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,05$

** – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,01$

Як вже зазначалось у попередніх роботах модель соціальної відповідальності особистості складається з п'яти компонентів: громадянської свідомості, законсвідомості, рефлексії наслідків своїх дій, моральної свідомості та альтруїзму. Для зручності обробки даних ми означили назви компонентів – P1, P2, P3, P4, P5 [1]. Що стосується моделі соціальної відповідальності організації, то її структура містить також п'ять складових: 1. Надання переваги питанням соціальної відповідальності компанії порівняно з її прибутком (Ф1); 2. Надання переваги отриманню прибутку компанії у порівнянні з її соціальною відповідальністю (Ф2); 3. Гармонічне поєднання прибутку та соціальної відповідальності компанії (Ф3); 4. Роль соціальної відповідальності у діяльності компанії (Ф4); 5. По-

гляд на соціальну відповідальність у світовому вимірі (Ф5).

За моделлю уявлень про роботу, що охоплює наступні компоненти: гуманістичний (U1), організаційний (U2), етичний (U3) та дозвільний (U4), скорочення позначили літерою U [4, 6].

Додатково ми аналізували загальні показники методик P6, F6 та U5 відповідно.

За результатами, що представлено у таблиці 1 статистично значимих кореляцій між досліджуваними компонентами не виявлено, окрім факторів P6 та F2. Так, встановлено негативний статистично значущий зв'язок виявлено між загальним показником соціальної відповідальності особистості та другим фактором соціальної відповідальності організації «Надання пере-

Таблиця 3. Результати дослідження зв'язку між шкалами соціальної відповідальності організації та уявленнями про роботу працівників будівельної компанії

Шкали соціальної відповідальності	U1 Гуманістичні уявлення	U2 Організаційні уявлення	U3 Етичні уявлення	U4 Уявлення, що пов'язані з відпочинком	U5 Загальний показник
F1 Надання переваги питанням соціальної відповідальності компанії порівняно з її прибутком	0,134	-0,061	0,033	0,145	0,123
	p=0,481	p=0,748	p=0,862	p=0,446	p=0,519
F2 Надання переваги отриманню прибутку компанії у порівнянні з її соціальною відповідальністю	-0,172	-0,128	0,057	-0,117	-0,181
	p=0,364	p=0,499	p=0,766	p=0,538	p=0,339
F3 Гармонічне поєднання прибутку та соціальної відповідальності компанії	-0,171	0,163	-0,134	0,022	-0,157
	p=0,367	p=0,389	p=0,479	p=0,910	p=0,407
F4 Роль соціальної відповідальності у діяльності компанії	0,214	-0,094	0,146	0,66	0,197
	p=0,255	p=0,623	p=0,441	p=0,727	p=0,296
F5 Погляд на соціальну відповідальність у світовому вимірі	-0,138	-0,070	0,358	0,043	0,032
	p=0,466	p=0,715	p=0,052	p=0,821	p=0,866
F6 Загальний показник	-0,105	-0,053	0,170	0,037	-0,048
	p=0,580	p=0,783	p=0,370	p=0,848	p=0,802

Примітка: * – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,05$

** – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,01$

ваги отриманню прибутку компанії у порівнянні з її соціальною відповідальністю (Ф2)» ($r=-0,352$, $p \leq 0,05$).

Оскільки до складу інтегрального показника соціальної відповідальності входять громадянська свідомість, моральна свідомість, законосвідомість, альтруїзм у вищих ступенях їх виявлення, то з точки зору підходу отримання прибутку будь-яким способом, головне – досягнення мети, пояснюється встановлений негативний зв'язок між двома факторами. Задля отримання прибутку керівники компаній інколи можуть порушувати закони, використовувати нечесні практики, обманювати, ухилятися від сплати податків, при рішенні справ вбачати тільки свою користь, відноситись до персоналу, як до

ресурсу, який необхідно використовувати.

Результати, що висвітлюють взаємозв'язки між шкалами соціальної відповідальності особистості та системи уявлень про роботу, представлено у таблиці 2.

З таблиці 2 видно, що статистично значимих кореляцій між досліджуваними компонентами соціальної відповідальності особистості та гуманістичними, організаційними, етичними, дозвільними уявленнями про роботу не виявлено.

Результати, що відображають взаємозв'язки між шкалами соціальної відповідальності організації та системи уявлень про роботу, представлено у таблиці 3.

Як свідчать дані, наведені у таблиці 3, статистично значущих зв'язків між досліджуваними компонентами соціальної відповідальності організації та гуманістичними, організаційними, етичними, дозвільними уявленнями про роботу не виявлено.

Відсутність значущих кореляцій між соціальною відповідальністю особистості (внутрішня відповідальність) та соціальною відповідальністю організації (зовнішня відповідальність) можна пояснити провів аналогію з двома факторами за 16- факторним особистісним опитувальником Р. Кеттелла (16 PF – опитувальник) []: фактором G – нормативність поведінки та Q 3 – низький самоконтроль – високий самоконтроль. Фактор Q 3 – низький самоконтроль – високий самоконтроль вимірює рівень внутрішнього контролю поведінки, а фактор G – соціальну нормативність поведінки. Вертаючись до аналізу даних будівельної компанії, припустимо, що значущі зв'язки між рівнями виявлення досліджуваних феноменів були б отримано у вибірці керівників, оскільки управлінці несуть відповідальність за себе (внутрішній аспект) та за компанію (зовнішній аспект).

Підсумовуючи результати емпіричного дослідження зробимо такі висновки:

1) Спираючись на праці, що присвячено операціоналізації феномену уявлень про роботу, визначено чотири компоненти-виміри: гуманістичний, організаційний, етичний та дозвільний.

2) Встановлено негативний кореляційний зв'язок між загальним показником соціальної відповідальності особистості та другим фактором соціальної відповідальності організації «Надання переваги отриманню прибутку компанії у порівнянні з її соціальною відповідальністю (Ф2)» ($r = -0,352$, $p \leq 0,05$), що підтверджує аналіз результатів попередніх методик.

3) Перспективи подальшої роботи полягають у більш поглибленому теоретичному дослідженні феномену соціальної відповідальності та концепції уявлень про роботу, у продовженні адаптації методик, спрямованих на визначення особливостей уявлень про роботу для української вибірки. У подальших дослідженнях доцільно було б збільшити вибірку респондентів та поділити їх за категоріями, окремо виділити групу керівників (топ-менеджмент), групу менеджерів середньої ланки та працівників, а також у визначенні кроскультурних аспектів уявлень про роботу представників організацій інших країн.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ковальчук О. С. Розробка опитувальника для виміру соціальної відповідальності інженера / О. С. Ковальчук, Ю. В. Проскура // *Актуальні проблеми психології*. – Т. 1 : *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Вид-во "А.С.К.", 2010. – Ч. 25/26. – С. 282–288.
2. *Корпоративна соціальна відповідальність: моделі та управлінська практика* / [М. А. Саприкіна, М. А. Саєнсус, А. Г. Зінченко, О. М. Ляшенко, Г. А. Місько; за наук. ред. О. С. Редькіна]. – К. : Фарбований лист, 2011. – 480 с.

3. Coolican H. *Research methods and statistics in Psychology* / H. Coolican. – UK: Hodder Education, an Hachette UK company. – 2009. – 703 p.
4. Dickson W. J., Buchhlolz A. R. *Differences in beliefs about work between managers and blue-collar workers* / W. J. Dickson., A. R. Buchhlolz // *British Journal of Industrial Relations*. – Vol. XVII. – №. 2. – 1979. – P. 236 – 251.
5. Godos-Díez J-L. *How Important Are CEOs to CSR Practices? An Analysis of the Mediating Effect of the Perceived Role of Ethics and Social Responsibility* / Godos-Díez J-L., Fernández-Gago R., Martínez-Campillo A. // *Journal of Business Ethics*. – 2011. – Vol. 98. – Issue 4. – P. 531-548.
6. Voich Dan & Stepina P. *Lee Cross-cultural analysis of values and political economy system* / Praeger Publishers: The USA, 1994.

КОВАЛЬЧУК І.Л.,
кандидат філософських наук,
завідувач кафедри суспільних
дисциплін,
Луцький педагогічний коледж,
м. Луцьк

АНТРОПОЛОГІЧНЕ ПИТАННЯ У ФОРМАТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИМІРІВ

У статті окреслюються головні пріоритети та тенденції розвитку процесів глобалізації; визначаються наслідки впливу глобалізаційних процесів на людину, прояви антропологічної кризи та шляхи її розв'язання.

Ключові слова: антропологічна криза, людина, глобалізація, глобальні проблеми, школи глобалістики.

В статье определяются главные приоритеты и тенденции развития процессов глобализации; определяются последствия влияния глобализационных процессов на человека, проявления антропологического кризиса и пути ее решения.

Ключевые слова: антропологический кризис, человек, глобализация, глобальные проблемы, школы глобалистики.

The article outlines the main priorities and trends of globalization processes; determine the effects of globalization on people, manifestations anthropological crisis and ways to resolve it.

Key words: anthropological crisis, people, globalization, global problems, school and globalization.

Людська особистість й глобалізація, загрози глобалізму посіли вагоме місце серед провідних питань світової науки: соціології, філософії, політології, психології, юриспруденції. Вимога щодо «знаходження людини», з'ясування її природи та сутності є гострою. Антропологічне питання стає провідним у всьому дискурсі сучасних досліджень, в тому числі і у форматі глобалізаційних вимірів.

Актуальність зв'язку і взаємозумовленості формування людської особистості та глобалізації надзвичайна. Це одне із ключових питань глобалістики. Яка своєрідність людської істоти? Як вона здійснює свою реалізацію? До чого прагне в соціальному вимірі? До усвідомлення таких питань незмінно звертається кожне покоління людей, прагнучи виробити нові шляхи, цілісний підхід до осягнення світового розуміння.

Глобалізаційні процеси, які впливають на людину, змінюють її, викликають потребу ці зміни бачити, розуміти, при потребі пристосовуватись до них, трансформуватись. Теоретичне підґрунтя для розгляду витоків, характеру та можливих наслідків глобалізації для сьогодення закладене у працях А. Ейнштейна, Тейяра де Шардена, В. Вернадського, М. Гайдеггера.

Одна з найвідоміших філософських моделей А. Ейнштейна про загальну теорію відносності призвела до уявлення про так званий Великий

Вибух, у результаті якого народився Всесвіт. Тейяр де Шарден вбачає в основі Всесвіту хаос як первинну субстанцію. В еволюційному процесі впорядкування діють конструктивні та деструктивні сили, але, врешті-решт, перемагають завжди конструктивні, адже свідомість розвивається, щоразу накладаючись на досвід попередніх поколінь. Внутрішнім двигуном такої еволюції мислитель вбачає іманентний дух у кожній частині Всесвіту та буття.

Основоположник екзистенціалізму М. Гайдеггер проголосив техніку однією з епох історії буття, вирвавши людину із природного середовища. В. Вернадський розглядав ноосферу як особливу «розумову» оболонку Землі, яка впливає на всі сфери життя. Він був переконаний, що «майбутнє людства, як частини єдиної системи біосфери, залежить від того, коли воно зрозуміє свій зв'язок з Природою (Богом, Духом, Вищим Розумом, Світовою Інформацією) і візьме на себе відповідальність не тільки за розвиток суспільства (до чого прагнули всі утопісти), але біосфери в цілому» [1, с. 116].

У працях Б. Гаврилишина, О. Білоруса, В. Леонтьєва, Д. Медоуза, М. Мойсєєва, С. Кримського, Ю. Павленко, А. Печчеї, І. Пригожина, О. Тоффлера та ін. визначені основні постулати сучасної глобалістики.

Ідеї передодня епохи глобалізації багатьох аспектів буття в майбутньому знайшли відображення на тільки в на-

уковій, а й у художній світовій літературі. Теоретичні суперечки щодо градації жанру зосереджені навколо п'яти варіантів художнього відображення майбутнього: утопії (ідеально доброго суспільства майбутнього); дистопії («ідеально» поганого суспільства майбутнього); ретропії (казкової фантастики, альтернативної історії, тобто її фантастичній версії про те, яка б була історія, якщо б змінилися ключові обставини); антиутопії (жанру, що поєднує утопію з дистопією); практипії (тобто, за термінологією О. Тоффлера, практичної утопії). Багато вітчизняних і зарубіжних письменників мають підстави називатися представниками цих жанрів (Ч. Айтматов, А. Азимов, Р. Бредбері, М. Булгаков, Є. Замятін, Дж. Оруел, А. Стругацький і Б. Стругацький, Г. Уелс, О. Хакслі та ін.).

Наприкінці ХХ ст. сформувалися сучасні парадигми глобалістики. На думку авторів монографії «Глобалізація і безпека розвитку» [2], на базі методологічного розмежування у світі склалося шість відносно самостійних шкіл глобалістики.

Першу школу представляє Римський клуб. Вона застосовує методологію визначення «Межі зростання». Особливого значення в глобальному розвитку набувають «якості людини». Фундатор Римського клубу А. Печчеї зазначав, що саме в людині містяться джерела всіх наших проблем, у ній зосереджені всі наші прагнення і сподівання, усі засади і звершення. Трансформація людини має ґрунтуватись на принципах «Нового Гуманізму», який складається з таких компонентів: 1) почуття глобальності; 2) любові до справедливості; 3) відмови від насильства в боротьбі за свободу.

Другу школу глобалістики репрезентує Інститут всесвітніх спостережень (США, Вашингтон). Йому на-

лежать розробки проєктів під назвою «Стан світу». Засновник школи Л. Браун спирався на парадигму «сталого розвитку». Ця школа визнає існування планетарних меж економічного зростання. Причиною і наслідком надмірного демографічного зростання її представники називають неефективність і недорозвиненість традиційного суспільства.

Третя школа – універсального еволюціонізму. На думку її засновника М. М. Мойсеєва, глобальну природу слід розглядати як самоорганізовану систему. Цю школу називають також школою глобальної екології, тому що нею запропоновано нову етику ставлення людини до природи – етику «екологічного імперативу».

Четверта школа ввійшла в історію глобалістики під назвою «Школа мітозу біосфер». Її репрезентують французькі послідовники вчення Е. Леруа, П. Т. де Шардена і В. І. Вернадського про ноосферу. Праця Міжнародного інституту екотехніки в галузі космонавтики спрямована на створення штучних біосфер малого масштабу із заданими якостями.

П'ята школа заснована Д. М. Гвішиані. Вона відома у глобалістиці як школа контрольованого глобального розвитку. Перехід до інформаційного суспільства розглядає як магістральний шлях розв'язання глобальних проблем.

Шосту школу засновано І. Уоллестайном (США). Вона відома як школа «світ-системного аналізу». Розробляє парадигму, у центрі якої є розвиток економік, історія систем і цивілізацій.

Вирішення проблем, які загострились паралельно із глобалізаційними процесами, основна частина шкіл вбачає у зовнішніх, по відношенню до людини, чинниках: економічних, екологічних, цивілізаційних, інфор-

маційних тощо. Римський клуб серед сучасних шкіл глобалістики є школою, яка акцентує центральну увагу на людині як основному джерелі проблем, так і джерелі розвитку людства.

У вже згадуваній монографії «Глобалізація і безпека розвитку», над якою працював колектив авторів під керівництвом члена-кореспондента НАН України, доктора економічних наук, професора, провідного українського спеціаліста з проблем глобалістики Олега Білоруса, наводиться наступне визначення глобалізації: це об'єктивний соціальний процес, змістом якого є зростаючий взаємозв'язок та взаємозалежність національних економік, національних політичних і соціальних систем, національних культур та навколишнього середовища. На думку авторів монографії, існують дві головні тенденції сучасного процесу глобалізації, а саме: безпрецедентно щільна взаємопов'язаність новітніх соціально-економічних явищ та процесів (глобалізація економічного розвитку, глобальний характер екологічних проблем) та національний (локальний) характер інших соціальних явищ і процесів (політичні системи, культурна специфічність) визначають характер глобальних трансформацій, породжують певні суперечності світового розвитку, усунення яких можливе лише за умови пізнання їхньої суті та за умови ефективного і справедливого використання великими і малими країнами всіх наявних у людства ресурсів [2, с. 8].

У форматі глобалізаційних вимірів існує й поглиблюється антропологічна проблема, яка не лише співіснує з ними, але водночас і пронизує їх. Антропологічна криза, вважає В.Г. Табачковський, проявляється насамперед у виявленні фундаментальної екзистенційної неузгодженості сучасної лю-

дини, якою постала криза самоідентичності – кардинальне порушення органічності всіх складових людської життєдіяльності, втрата надійних усталених раціонально вивірених, освячених традицією життєво значущих орієнтирів в усьому універсумі людського буття (на рівні соціальних структур, культури, індивідуальної екзистенції, мислення, ціннісних орієнтацій, моральних імперативів, психічного здоров'я тощо) [8, с. 351-355].

Домінування діяльнісного активізму, визнаного як ознака сучасної людини у XX-XXI столітті, призвело до акцентування уваги на умовах життя і водночас втрати інтересу до власної буттєвості. Такий спосіб життя вже призвів до відчутних негативних наслідків. Переважаючими модусами життєсприйняття сучасної людини, які закладаються в процесі соціалізації різними її агентами, в тому числі й освітою, мислителі Київської світоглядно-антропологічної школи називають «богопошищеність» та «новостійну свідомість» [9, с. 200].

Глобальність новітньої світомоделі містить у собі реальну загрозу нівелювання людини як автономного мікросвіту, як завершального світу в собі. З посиленням глобалізаційних процесів паралельно відбувається втрата людиною своєї індивідуальності; вона перетворюється на об'єкт маніпулювання з боку безликих суспільних сил, перестає бути тотожною сама собі, все більше потрапляє в залежність від мінливих обставин буття.

Особливої уваги потребують морально-етичні проблеми сучасності, вважає Д. Сорос, спостерігаючи й описуючи глобалізаційні процеси з «епіцентру» поширення нового світового порядку. Підвалини загальнолюдського гуманізму можуть руйнуватися в результаті поширення цінностей

прагматизму, збагачення, накопичення і гедонізму, що, по суті, ми і спостерігаємо в сучасному світі. Завдяки глобальним процесам відбувається дискримінація в розподілі світових інтелектуальних, матеріальних і природних ресурсів через формальні і неформальні міжнародні організації [2].

Глобалізація здійснює зростаючий вплив на людину. Особливої актуальності вона набуває в наші дні у вигляді глобальних проблем, серед яких можна вирізнити: інтерсоціальні проблеми (боротьба з тероризмом, соціально-економічні проблеми, проблеми відсталості і раціонального використання досягнень науково-технічного прогресу та нейтралізації його негативних наслідків); проблеми в системі «людина-суспільство» (демографічні, освіти, культури, комп'ютеризації, прогнозування майбутнього людства); проблеми забезпечення здоров'я людини, раціонального використання досягнень науково-технічного прогресу та НТР, демографічна, проблеми виживання людства та всього живого на Землі (комплекс екологічних проблем, запобігання світової термоядерної війни і забезпечення всезагального миру); забезпечення прав і свобод людини, проблеми в системі «природа-суспільство» (екологічні, ресурсів, енергетики, продовольства, освоєння космосу). Вищеназвані проблеми засвідчують, що в глобальному світі на людину очікують не лише нові можливості, а й серйозні глобальні проблеми, зумовлені наслідками техногенної діяльності, які ігнорують засадничі підвалини людського буття.

Сучасне суспільство породжує нову універсальну людину, вважає А. Розлуцька, яка позірно демонструє зовнішню активність. Водночас її внутрішній світ залишається пасивним, вона функціонує як ав-

томат. Відповідно, така особистість не здатна вільно і всебічно розвиватись, адже зазнає всепроникаючого впливу нав'язливої інформації, без якої вона не може брати участь у житті суспільства, випадає із загального контексту. Тому постає завдання – знайти розумний баланс між інформаційними технологіями, мас-медіа і цінностями гуманізму, оскільки в суспільстві все виразніше відчувається «потреба переходу від «кількісного ідеалу» епохи масового споживання до розуміння «якості життя» як головної загальнолюдської цінності» [6].

XX та початок XXI століття ознаменувалися переходом від антропоцентризму до універсалізму з культурним, політичним, релігійним та економічним екуменізмом. Людиною моделюється ірраціональна картина світу. Переважає ідея хаосу, випадковості, плинності реального світу, непідвладного впорядкованості. Формується ситуація розгубленої людини у таємничому і непізнаваному світі.

Песимізм стає більш явним, але подолати кризову ситуацію стає все важче. Як писав у середині 20-х років ХХ ст. М. Шелер, «ми живемо за такої доби, – вперше за тисячолітню історію людства, – коли людина сама для себе стала цілком проблематичною: вона вже не знає, що вона є, і одночасно знає, що вона про це не знає» [10, с. 29]. У ХХІ ст. ці висновки не лише не втратили своєї актуальності, а, навпаки, набули ще більшого значення.

Стан людини у сучасному світі постає як амбівалентний. З одного боку, стверджує С. В. Сидоренко, внаслідок глобалізації зростає роль особистості, яка розбудовує життя за власною програмою, а з іншого – людина втрачає певну ціннісно-смыслову форму власного буття. Наступною тенденцією є

те, що в умовах глобалізації відбувається суттєве розширення інформаційного простору; але, водночас, індивідуалізація здійснює потужний вплив на потреби і мотиви діяльності особистості. Вони дедалі менше регулюються культурою, системою, традицією норм і цінностей власного соціального середовища [7].

Послаблення стійких соціально-групових зв'язків людей, глобальне поширення «масової культури» і насадження нею стандартів загострює проблему ідентичності. Адже саме історично утворені культури є головним джерелом, з якого особа запозичує життєву мудрість і духовну наснагу. Людині, яка втратила своє коріння, загрожує психологічна дезорієнтація, втрата внутрішніх правил, які регулюють її життя. Духовна сутність людини спонукає її до саморозкриття, самовизначення, вдосконалення, тоді як головною причиною, що спричиняє моральний занепад людини, є втрата ціннісної системи, яка складається з духовних і моральних пріоритетів.

Залишається не вирішеною донині проблема дефіциту людських якостей, яка особливо постає відчутною в умовах зростання динамізму, пришвидшення темпів життя і тому стає вирішальною для соціального прогресу.

Першочерговість ролі питання людських якостей на початку XXI століття викликана певними вимогами. Зокрема, вимогою утвердження так званої монадної особистості, тобто особистості, «що здатна репрезентувати свою націю, свою культуру, свою епоху і тим самим маніфестувати індивідуальну іпостась універсального досвіду» [4, с. 12-13]. Монадна особистість здатна репрезентувати цілий світ у межах індивідуальності, більше того, давати зразки вчинків, інтелекту та зростаючої совісті. Ця ідея в персона-

лізмі звучить як утвердження самоцінності особистості людини.

Вимоги XXI століття актуалізують принцип «еквіпотенційного кресендо, тобто розуміння життя як зростаючої кульмінації творчих подій, коли смерть особистості становить не кінець, а вінець звершень, альтернативних небуттю» [4, с. 18]. Водночас не менш актуальним постає потреба утвердження в XXI столітті принципу толерантності, духовна суть якого зводиться не стільки до гасла терпимості, скільки до вимог розуміння Іншого. Може розглядатись як комунікативна прирученість людей одне до одного, котра дає змогу заповнити відстань між полярними позиціями полем взаємопорозуміння, застосуванням консенсусу [4, с. 19].

Сучасні світові події, в тому числі і події в Україні, вказують на духовну обмеженість сучасної людини, що, врешті-решт, призводить до збройних конфліктів, війн, терористичних актів. Парадоксальність ситуації полягає в тому, що духовна криза виникає й набуває розвитку на тлі поліпшення умов життя. Головними причинами такого явища можна назвати технізацію, що спричиняє зростання всіх форм відчуження і демократизації суспільства, та прихильність людини до культурного середовища, що ідеально пристосовує її до задоволення своїх бажань і потреб.

Однією з особливостей сучасного етапу розвитку суспільства є те, що духовний, моральний, соціальний розвиток окремого індивіда не встигає здійснюватися такими самими темпами, як відбуваються зміни у світі. У контексті даної проблеми виникає альтерглобалізм – всесвітній рух, метою якого є зміни в головних параметрах глобалізації. Вперше ідеї альтерглобалізму знайшли підтримку у

2001–2002 рр. на соціальних форумах в Порту-Алегрі та Флоренції. Альтер-глобалізм виступає за гуманістичний розвиток глобального суспільства. Саме тому виховання духовної людини, яка цінує й відстоює ідеали добра, гідності, відповідальності, істини, постає одним з головних завдань перед сучасним людством.

С. Б. Кримський розглядає процеси глобалізації як вираження важливої тенденції світової історії. Вважає, що саме це поняття пов'язане з пріоритетом загальноцивілізаційної єдності, принципів солідарності, партнерства, світового консенсусу. Але, на жаль, дослідник помітив, що нерідко глобалізація перетворюється на вестернізацію. Ці два поняття в жодному разі не треба змішувати. Під вестернізацією розуміє нав'язування західного способу життя всім народам на тій підставі, що західна цивілізація накопичила досвід науково-технічної революції як досвід виживання [5].

Вестернізація не може бути в повному обсязі названа глобалізацією як такою. Звісно, глобалізація пов'язана з вестернізацією, однак лише в певному перекинутому значенні. Йдеться насамперед про «глобалізацію не-

рівності», про диктат технологічно найбільш розвинених країн по відношенню до економічно слабких, нав'язування їм своєї волі. Але вестернізація – це не є повна глобалізація. Використання вестернізації як аргументу на користь глобалізації компрометує цей важливий історичний і цивілізаційний процес [5].

Таким чином, є всі підстави стверджувати, що глобалізація є важливою особливістю сучасного світового розвитку. Сьогодні не можливо ігнорувати суперечливості й негативні наслідки розвитку нового часопростору. Безперечно, позитивні зміни за умови наростання глобалізаційних процесів відбудуться в умовах, коли людина, формуючись як особистість, почне змінювати власну свідомість, удосконалюючи моральні якості. Необхідність та незворотність зміни у свідомості людини диктується метою виживання людства в умовах загострення глобальних протиріч, що породжені складністю моральних норм в умовах глобального суспільства. Відповідно, розгляд глобальних проблем та подальших перспектив розвитку людства потребує звернення до духовних джерел, морально-етичних норм особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере / В.И. Вернадский // Успехи биол. – 1944. – № 18. – Вып.2. – С. 113-120.
2. Глобалізація і безпека розвитку: монографія / Білорус О. Г., Лук'яненко Д. Г. та ін. – К. : КНЕУ, 2001. – 733 с.
3. Глобалистика: международный междисциплинарный энциклопедический словарь / Гл. ред. : И.И.Мазур, А.Н. Чумаков. – М.– СПб. – Н.-Й. : ИЦ «ЕЛИМА», ИД «Питер», 2006. – 1160 с.
4. Кримський С. Б. Заклики духовності ХХІ століття / С.Б. Кримський; з циклу щоріч. пам'ят. лекцій ім. А. Оленської-Петришин, 2002 р. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 32 с.

КОВАЛЬЧУК В.І.,
доктор педагогічних наук,
доцент, заступник директора
Інституту післядипломної
педагогічної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖНАРОДНОГО СТАНДАРТУ «ВОЛОНТЕРСТВО» В ГРОМАДСЬКО-АКТИВНИХ ШКОЛАХ м. КИЄВА

У статті розкрито сутність волонтерства і волонтерського руху в громадсько-активних школах. Подано механізм упровадження Міжнародних стандартів громадсько-активної школи та презентовано отримані результати з реалізації стандарту «Волонтерство» в експериментальних навчальних закладах міста Києва. Представлені індикатори та показники оцінки зазначеного стандарту.

Ключові слова: Громадсько-активна школа, Міжнародні стандарти громадсько-активної школи, волонтерство, волонтерський рух, дослідно-експериментальна робота; індикатори оцінки стандарту.

В статье раскрыта сущность волонтерства и волонтерского движения в общественно-активных школах. Представлен механизм внедрения Международных стандартов общественно-активной школы и представлены полученные результаты по реализации стандарта «Волонтерство» в экспериментальных учебных заведениях города Киева. Представленные индикаторы и показатели оценки указанного стандарта.

Ключевые слова: Общественно-активная школа, Международные стандарты общественно-активной школы, волонтерство, волонтерское движение, опытно-экспериментальная работа; индикаторы оценки стандарта.

The article reveals the essence of volunteerism and volunteers' movement in community schools. The mechanism of implementation of international standards for community schools has been described. The results of the implementation of "Volunteering" standard by experimental schools in Kyiv have been presented. The indicators and tools of standard assessment have been presented.

Key words: *community school, international standards for community school, volunteering, volunteerism, experimental work; indicators of standard assessment.*

На сучасному етапі розвитку нашої країни постає проблема недостатньої кількості висококваліфікованих фахівців, які б могли надавати послуги людям, що потребують допомоги збоку. Для вирішення даної проблеми необхідно вивчити реальні потреби різних верств населення, апробувати та розширити методики соціально-психологічної роботи, які допоможуть в реалізації цих проблем, підготувати висококваліфікованих спеціалістів, здатних професійно впроваджувати розроблені концепції і програми соціально-психологічної роботи [2].

Усвідомлення необхідності активної участі громадян та суспільства в подоланні труднощів відкриває нові можливості, а також сприяє розвитку нових громадських ініціатив. Позитивною тенденцією нашого часу є відродження громадянського руху, який характеризується участю громадян у зміні всіх аспектів життя країни. Наразі формуються нові стосунки в суспільстві, що дозволяє вирішувати багато проблем. Такий рух називають волонтерством, яке в сучасних умовах масштабно поширене у багатьох країнах світу і розглядається як глобальний процес об'єднання людей, котрі праг-

нуть зробити внесок на благо свого та світового співтовариства. Волонтерська діяльність є основою побудови та розвитку громадянського суспільства. Вона втілює в себе найшляхетніші прагнення людства – прагнення миру, свободи, безпеки та справедливості для всіх людей. Суспільно-політичні зміни в Україні в останні роки призвели до сильного погіршення не тільки життя населення, а й багатьох державних систем. Тому волонтерська діяльність в Україні, в останні два роки стала масовою, що дозволяє говорити про неї, як про суспільне явище та як про важливу складову діяльності недержавних організацій і окремих людей.

Формування великого руху волонтерів – це один із важливих шляхів до продуктивної соціальної роботи в будь-якій державі. Зараз Україна проходить іспит на становлення європейської і правової держави. Відповідно і урегулюється волонтерська діяльність. У 2015 році прийнятий закон «Про волонтерський рух» [4], який наблизив правове регулювання волонтерської діяльності до світових та міжнародних стандартів розвитку волонтерства. На початку активного руху, більшість волонтерських ініціатив не виконували положення

діючого закону про волонтерську діяльність і тим самим перебували «поза законом». Прийняті законодавчі зміни дозволили фізичним особам бути самостійно долученими до волонтерства і не витрачати час на дотримання бюрократичних правил для заняття добровольчою діяльністю. Це сприяло залученню до волонтерства більш широкого кола осіб, а також вихованню в молоді таких якостей, як відповідальність, активність, залучення до благодійності, і як наслідок, згуртуванню та побудові довіри в суспільстві». Зокрема законом урегульовано понятійний апарат. Так, волонтерська діяльність визначається як добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги і є формою благодійної діяльності й ґрунтується на принципах законності, гуманності, рівності, добровільності, безоплатності, неприбутковості.

Волонтерами можуть бути фізичні особи, які добровільно здійснюють соціально спрямовану неприбуткову діяльність шляхом надання волонтерської допомоги.

Проте волонтерство – не нове явище в Українському суспільстві, а тому має місце на всіх суспільних рівнях. З 2003 року Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» впроваджується програма «Школа як осередок розвитку громади».

Діяльність у громадсько-активній школі спрямована на налагодження партнерських стосунків між школою та ресурсами громади. Серед напрямків роботи основними є надання освітніх, соціальних, оздоровчих послуг розвитку молодіжного руху, покращення процесу навчання, зміцнення зв'язків із родинами та відносин між школою та мешканцями громади. Реалізуючи

громадсько-активну модель, школи перетворюються на освітні та культурні центри, центри відпочинку для членів громади, постійно залучаючи нових партнерів, розширюючи спектр послуг для дітей, молоді, сімей та громад. Школа стає відкритою для громади щоденно. Така філософія позитивно впливає на самооцінку молоді й на розвиток громади в цілому.

Модель громадсько-активної школи (ГАШ) містить три взаємопов'язані компоненти: демократизація, партнерство, волонтерство.

Демократизація школи передбачає:

- організацію навчально-виховного процесу на основі демократичних принципів;
- усвідомлення всіма учасниками освітнього процесу того, що освіта здобувається для отримання досвіду і здійснюється через передачу досвіду;
- розвиток активної громадянської позиції;
- відкритість і співпраця, наголос на розвиток, спілкування і обмін ідеями.

Партнерство школи і місцевої громади:

- спрямовує ресурси школи на розвиток громади, громадянської самоорганізації і самоуправління;
- розвиває у школі та громаді традиції і практику громадянської активності;
- створює на місцевому рівні реальні структури громадянського суспільства і гарантує їхній стабільний розвиток.

Волонтерство:

- добровільний вибір, який відображає особистісні погляди і позиції;
- активна участь громадян у житті суспільства;

- сприяє покращенню життя і особистісному розвитку;
- сприяє більш збалансованому економічному і соціальному розвитку[7].

Як бачимо, волонтерство є одним із трьох компонентів моделі громадсько-активної школи, що діє в Україні. Її основна суть полягає в створенні організованої системи, що перетворює волонтерство на невід’ємну частину шкільного життя. Різниця між підходами громадсько-активних шкіл й інших шкіл, які проводять акції для громади, полягає в тому, що, на відміну від проведення окремих акцій, громадсько-активні школи пропонують організувати систему, яка заохочує не лише учнів, а й учителів, батьків, інших членів громади до волонтерської діяльності в мікрорайоні школи, районі, селищі, місті. Ця система сприяє тому, щоб людина стала активним членом своєї громади, щоб учні-волонтери ставали дорослими волонтерами. Батьки, вчителі та інші члени громади, залучені до волонтерських акцій, стають зразком того, як треба присвячувати свій час тому, що для них є дорогим і значущим, – це при-

родна і необхідна частина життя в демократичному суспільстві [6, с. 4].

На сьогодні в Україні розроблені теоретичні засади громадсько-активної школи та накопичено значний практичний досвід. У м. Києві в 15 навчальних закладах реалізується дослідно-експериментальна робота «Упровадження моделі громадсько-активної школи в умовах загальноосвітнього навчального закладу».

Мета дослідно-експериментальної роботи: розробка моделі громадсько-активної школи на базі загальноосвітнього навчального закладу –учасників експерименту. Кожна громадсько-активна школа розвивається по-своєму, тому що кожен навчальний заклад має свою визначену структуру, свій колектив, власні погляди дирекції та потреби місцевої громади. Незважаючи на це, всі громадсько-активні школи мають спільні характеристики.

Для того, щоб школа розвивалася як громадсько-активна, необхідно визначати переваги й труднощі в діяльності, досягнення й недоліки для подальшого покращання своєї діяльності. У цьому громадсько-активним школам допомагають Міжнародні

Таблиця 1.

Ключові індикатори оцінки стандартом «Волонтерство»

Індикатори розвитку	Рівні розвитку			
У нас є можливості для волонтерів серед учнів та дорослих (включаючи батьків) з різних соціальних груп				
Ми пропонуємо тренінги та підтримку нашим волонтерам				
Наші учні мають можливість ініціювати, розробляти та проводити волонтерську діяльність				
Наші волонтери мають можливість створити мережу з колегами в інших місцевостях/регіонах/країнах				
Ми проводимо моніторинг та оцінку нашої діяльності, щоб переконатися що вона є ефективною				
Коментарі				
Першочергові дії				

Індикатори розвитку	Рівні розвитку			
У нас є можливості для волонтерів серед учнів та дорослих (включаючи батьків) з різних соціальних груп:				
<i>щороку ми визначаємо план волонтерських ініціатив;</i>				
<i>у нас існує команда (наприклад, волонтерський центр), яка координує всю волонтерську діяльність;</i>				
<i>ми залуцаємо волонтерів різного віку та походження;</i>				
Ми пропонуємо тренінги та підтримку нашим волонтерам:				
<i>ми проводимо тренінги та семінари для волонтерів різного рівня;</i>				
<i>наші менеджери волонтерської діяльності постійно покращують свої знання та навички (залучення до волонтерства, координація діяльності волонтерів, мотивування, менеджерські навички);</i>				
<i>ми використовуємо різноманітні методи мотивування та заохочення волонтерів (спеціальні зустрічі, подарунки);</i>				
Наші учні мають можливість ініціювати, розробляти та проводити волонтерську діяльність:				
<i>учні нашої школи щороку приймають активну участь в розробці волонтерських ініціатив;</i>				
<i>наші учні вносять ідеї та пропозиції щодо волонтерської діяльності;</i>				
<i>ми підтримуємо ідеї учнів (конкурс волонтерських проєктів, тощо);</i>				
Наші волонтери мають можливість створити мережу з колегами в інших місцевостях/регіонах/країнах:				
<i>волонтери міста/регіону регулярно організують робочі зустрічі в нашій школі;</i>				
<i>наші волонтери приймають участь в спільних волонтерських ініціативах для кількох шкіл в місті/регіоні;</i>				
<i>наші волонтери презентують свій досвід на конференціях, зустрічах, форумах, тощо;</i>				
<i>ми маємо можливість обмінюватися досвідом (приймати участь) в волонтерських ініціативах в режимі on-line (через Інтернет).</i>				
Ми проводимо моніторинг та оцінку нашої діяльності, щоб переконатися що вона є ефективною:				
<i>ми збираємо інформацію різними способами (фокус-групи, опитувальники, анкети);</i>				
<i>ми використовуємо інформацію з різних джерел (телебачення, газети, опитування громадськості) для оцінки ефективності нашої діяльності;</i>				
<i>ми реагуємо відповідним способом у випадках, коли деякі ініціативи виявляються неефективними[6, с. 46-49].</i>			4	

стандарти якості діяльності ГАШ [5].

Стандарти громадсько-активних шкіл охоплюють такі сфери діяльності:

- лідерство;
- партнерство;
- соціальна інклюзія;
- послуги;
- волонтерство;
- навчання впродовж усього життя;
- розвиток громади;
- залучення батьків;
- шкільна культура;

Проведення самооцінки є ключовим елементом створення сильної та ефективної позиції школи. Цей процес складається з перегляду своїх можливостей, оцінювання та визначення досягнень. Самооцінка здійснюється відповідно до Міжнародних стандартів ГАШ. Специфіка самооцінювання громадсько-активних шкіл України в рамках проекту «Міжнародні стандарти якості діяльності громадсько-активної школи» дещо різниться від усталеної практики в Європі, наприклад, польського [1, с. 14-16], швейцарського [1, с. 11-14] чи британського досвідом [3] самооцінювання в школі. І не тільки відведеним часом (у нас це один день), а й процедурою. Наші безперечні переваги, а саме: можливість брати участь у самооцінюванні без спеціальних попередніх навчань усім охочим, зацікавленим проблемою, доступність і простота процедури та взаємна довіра учасників самооцінювання до наведених фактів – передбачають і певні ризики, а саме недостатню доведеність і велику суб'єктивність висловлювань учасників самооцінювання (відомо, що всяке оцінювання без конкретних кількісних критеріїв несе таку загрозу). Ці два найбільші огріхи адекватного оцінювання можуть стати і приводом до конфліктів в організації, а то й джерелом непорозумінь під час на-

ступного самооцінювання в разі, якщо складийого учасників буде іншим.

Використання стандартів ГАШ допомагає визначити переваги та недоліки кожного навчального закладу й організувати роботу щодо покращення результатів.

Зосередимо увагу на результатах, отриманих в ході реалізації дослідно-експериментальної роботи за стандартом «Волонтерство». Упроваджуючи цей стандарт ми помітили, що в учнів розвиваються почуття довіри та поваги до мешканців громади, що в свою чергу покращує співпрацю з членами громади, залучає їх до спільного волонтерства.

В процесі двох етапів самооцінювання раді громадсько-активної школи була запропонована анкета з переліком індикаторів, за якими вони мали визначити рівень розвитку волонтерства в школі (табл. 1).

Кожен індикатор оцінювався за чотирима рівнями: 1 - відсутність розвитку; 2 - початковий рівень; 3 - сильна позиція; 4 - відмінні результати; й охоплював групу питань, оцінювання яких визначало загальний рівень кожного індикатора. Нижче подано детальний зміст анкети.

Працюючи з анкетою, кожний учасник групи коментує своє бачення оцінки та надає коментарі щодо покращення тих чи інших індикаторів, додає свої індикатори.

Всі отримані дані зводяться в узагальнену таблицю і вираховується середній результат по стандарту. Нижче, на діаграмі, подано узагальнені дані I та II етапів самооцінювання.

Як бачимо з діаграми, показники зросли в кожному навчальному закладі і коливаються на рівні 2.7 - 4, що значно перевищує початкові показники.

Отримані результати визначають рівні пріоритетності:

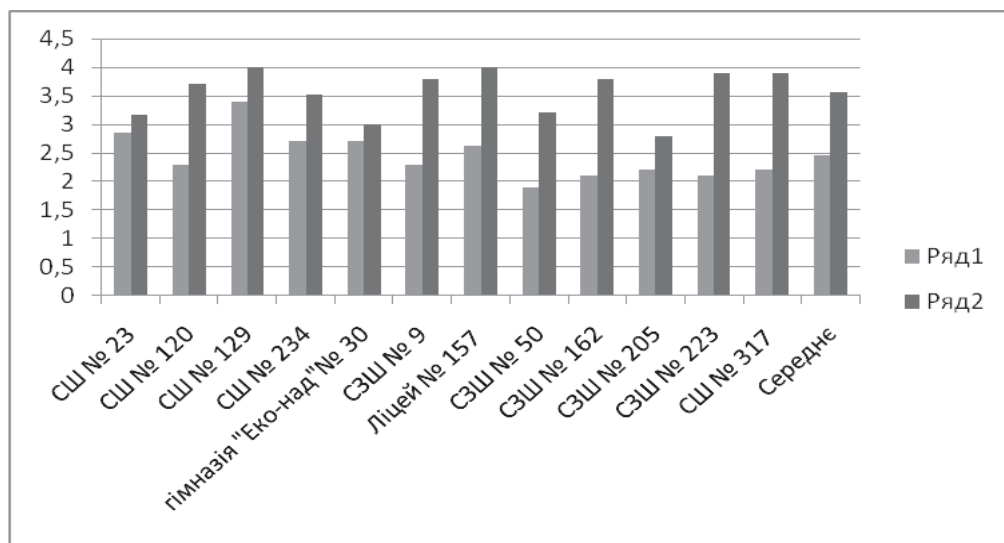


Рис. 1. Результати I та II етапів самооцінювання за стандартом «Волонтерство».

Таблиця 2.
Зміст плану дій

Стандарт	Наші дії	Рівень пріоритетності 1-3	Відповідальний	Кінцевий термін реалізації	Необхідні ресурси та підтримка
Лідерство					
Партнерство					
Соціальна інклюзія					
Послуги					
Волонтерство					
Навчання впродовж усього життя					
Розвиток громади					
Залучення батьків					
Шкільна культура					

- 1 – найвищий пріоритет;
- 2 – пріоритет на цей рік;
- 3 – пріоритет на наступний рік;
- 4 – задоволеність нашою роботою.

На основі отриманих результатів розробляється план дій (табл. 2). План

дій – це огляд того над чим школа буде працювати зараз, в цьому році та в наступному році.

Міжнародні стандарти ГАШдо-помагають школам визначити в своїй діяльності сильні та слабкі сторони,

виявити потреби учнів в навчанні, активізувати роботу з різними партнерськими організаціями та зацікавленими особами щодо спільної співпраці, оцінити роботу з громадою, визначити загальні принципи діяльності та послуг, які можна надавати на базі школи. Використовуючи стандарти самооцінки, оцінено рівень розвитку школи та визначено пріоритети

майбутніх дій, створено умови щодозалучення громади (батьків, дітей, мешканців) до програм, спрямованих на вирішення проблем і задоволення потреб, демократизовано процес управління через залучення батьків до процесу прийняття рішень щодо якості освіти їхніх дітей та участі у житті школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Баумгартнер-Шаффер М., Бруднік Е., Фіалковська Е., Кендрацька-Фельдман Е., Обчарська Б., Зелінська М., Шиян Р. Самооцінювання в школі / За ред. Е. Толвінської-Круліковської. – Львів: Літопис, 2011. – 186 с.
2. Волонтерська служба недержавної організації соціальної сфери. Зб. мат. – К.: БТ «Джерело», 2000.
3. Гопкінз Д. Оцінювання для розвитку школи. – Львів: Літопис, 2003. – 256 с.
4. Закон України “Про волонтерську діяльність” (Із змінами, внесеними згідно із Законами № 5073-VI від 05.07.2012, ВВР, 2013, № 25, ст.252 № 246-VIII від 05.03.2015) [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/закон%20України%20про%20волонтерську%20діяльність>.
5. Міжнародні стандарти якості діяльності громадсько-активної школи / Програма «Школа як осередок розвитку громади». – Київ: ВФ «Крок за кроком», 2010. – 44 с.
6. Стандарти громадсько-активної школи: волонтерство: навчально-методичний посібник / Товкало М.Я. Під заг. ред. Даниленко Л.І., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плянди», 2014. – 52 с.
7. Школа, як осередок розвитку громади. Видання. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://ussf.kiev.ua/scdeditions/>

КУЛІНЕНКО Л.Б.,
доктор філософських наук,
доцент, Ізмаїльський державний
гуманітарний університет,
м. Ізмаїл

РОЛЬ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті представлено результати аналізу сучасних досліджень феномену освіти. Визначено роль освіти та виховання у формуванні громадянських якостей майбутнього педагога. Встановлено існування тісного взаємозв'язку між освітою та становленням особистості педагога і його громадянської активної позиції. Констатовано основні громадянські якості, що мають бути сформованими у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

В статье представлено результаты анализа современных исследований феномена образования. Определено роль образования и воспитания в формировании гражданских качеств будущего педагога. Установлено существование тесной взаимосвязи образования и становления личности педагога, его гражданской активной позиции. Констатировано основные гражданские качества, что должны формироваться у процессе профессиональной подготовки в ВУЗе

The paper presents an analysis of current research phenomenon education. The role of education and training in the formation of civil qualities of future teachers. The existence of the close relationship between education and the formation of the personality of the teacher and his active civil position. Basic civil ascertained as to be formed in the course of training in high school

Однією із освітніх компетентностей, яких має набути педагог у процесі практичної діяльності є громадянські якості. Їх важливість та затребуваність пояснюється тією обставиною, що освіта є суспільною інституцією, що розвивається в залежності від суспільних потреб та пріоритетів. Саме через освіту відбувається підготовка майбутніх громадян країни, здійснюється їх соціалізація шляхом засвоєння норм моралі, цінностей даного суспільства.

Загальновизнаним є положення про те, що освіта є не тільки системою навчання (просвітництва) індивіда, але й його виховання. Завдяки вихованню здійснюється цілеспрямоване зрощення людини як особистості у відповідності зі специфікою того суспільства, в якому воно реалізується. Виховання є тим основним процесом, в результаті здійснення якого людина оволодіває суспільним досвідом, освоює культуру, розмаїтий світ цінностей, входить у самостійне життя, займає в ньому ту чи іншу суспільну нішу. У будь-якій національній державі виховання має, насамперед, національний характер. Його основним завданням є формування громадянина власної держави, здатного дотримуватись законів і норм, прийнятих у державі, підтримувати її, розвивати, захищати у випадку чужоземних зазіхань. У цьому розумінні виховання має громадянський характер. Воно формує гро-

мадянина – суб'єкта всіх державних і суспільних інститутів, процесів і відносин.

Разом з тим, виховання відкриває для людини обличчя світу, знайомить її з іншими народами і культурами, формує комунікативні компетенції. Глобалізація світу відкриває чисельні можливості й багатократно посилює потребу у спілкуванні людей. Особливо у європейському соціокультурному просторі. Міжнародні комунікації у буквальному розумінні визначають нинішнє соціальне єство Європи. Останнє актуалізує виховання як утвердження громадянських якостей особистості як у національному, так і у світовому вимірах. Їх становлення в системі педагогічного процесу ми розглядаємо у якості однієї з основних норм аксіологічної платформи, на якій має бути підготовлений новий учитель для європейського простору у XXI столітті.

Насамперед необхідно відмітити засадничий для розвитку будь-якого суспільства та держави характер освітньої системи, адже саме в її рамках створюється людський капітал, що в подальшому визначатиме соціокультурні та економічні параметри конкурентоспроможності нації на регіональному та глобальному рівнях. Особливою властивістю ж освіти є її глибинний виховний потенціал впливу як на особистісно-громадянські якості кожної окремої людини, так і на

суспільну свідомість загалом, що, зрештою, і визначає її суспільно-формуючий та державотворчий характер. О.І. Петрова визначає освітньо-виховний процес як національний пріоритет, як засіб та фактор якісної зміни громадського життя в цілому [6]. Освіта в цьому аспекті виступає сама по собі в якості виховного середовища, заснованого на раціонально-вольових особистісно-суб'єктивних якостях та на інтегративно-структурній природі навчально-виховного процесу. Особливо важливо використати найповніше громадянсько-виховний потенціал освіти саме в трансформаційних суспільствах, які прагнуть до всебічної демократизації та модернізації власного життя, одним з яких є й Україна.

В межах поставленого нами концептуально-теоретичного завдання всебічного аналізу освіти як чинника формування громадянських якостей особистості важливо здійснити вивчення феномену освіти як виховання; дослідити статус виховання в системі педагогічного процесу, виокремити основні функції і напрями виховання в системі освіти.

Фундаментальним принципом нашого дослідження є визнання глибинної, смислостворюючої єдності освіти і виховання, що забезпечує гуманістичне спрямування розвитку освітньої системи в цілому, а також людиноцентричні характеристики навчально-виховного процесу в кожному навчальному закладі. У цьому контексті О.М. Водолазька вказує, що гуманізація освіти і виховання пов'язана з розвитком активно-творчих можливостей людини, соціально-вольового та морального потенціалу особистості, стимулювання у неї прагнення до реалізації себе в інтересах суспільства, бо розвиток багатства людської природи виступає як самоціль. Така ідеальна

гуманістична мета освіти і виховання – виведення кожної людини в її індивідуальному розвитку на передній край людської культури. Перехід людини на новий рівень, оволодіння культурою, зміна її ставлення до світу, інших людей і до себе, підвищення відповідальності за свої дії та їх наслідки – основний результат гуманізації освіти і виховання [2].

Саме такий результат перетворює освіту на потужний інструмент виховання громадянських якостей кожної особистості, а також загальнодемократичний настрій в національному суспільстві, необхідний для активного впровадження демократично-громадянських реформ та модернізації українського суспільства.

Отже, звернемося до аналізу феномену освіти в аспекті його громадянсько-виховного потенціалу, який визначає можливості тієї чи іншої соціальної системи створювати та відтворювати освітніми засобами людський капітал, якому притаманні розвинуті громадянські почуття та прагнення до самовдосконалення і забезпечення стабільного суспільного розвитку. Буквальне значення терміну «освіта» – «формування образу». У цьому тлумаченні його ввів у педагогіку Йоганн Генріх Песталоцці. Це поняття багато в чому подібне до широкого розумінням виховання, тому термін «освіта» у широкому змісті використовується у деяких роботах останніх років і для позначення навчально-виховного процесу.

О.В. Уваркіна констатує, що виховна функція освіти, а особливо культурно-виховна, громадянсько-виховна, гуманістично-виховна – є фундаментальним завданням будь-якої національної освітньої системи, від виконання якого залежить адекватне сприйняття та використання націо-

нально-історичного досвіду, а також подальший соціокультурний та політико-економічний прогрес суспільства, адже «метою освіти є відтворення культурного досвіду, гармонійна соціалізація, патріотичне та ціннісне виховання [7]. А саме ці фактори перетворюють людину на свідомого громадянина, якій обізнаний та активно аксіологічно використовує національно-культурний досвід, прагне бути активним та корисним у розвитку власної громади, держави, нації, має розвинуте почуття власної гідності та поваги до гідності іншої людини, прагне втілювати свої громадянські переконання та ідеали в суспільній реальності.

Статус виховання в системі педагогічного процесу, таким чином, є фундаментальним фактором, який виконує людинотворчі та громадянсько-формуючі функції. Врахування такого концептуально-теоретичного принципу дозволить гармонійно застосовувати в структурі педагогічного процесу на всіх його рівнях гуманістично-інноваційні технології людинотворчої виховної дії. Такі орієнтири і принципи освіти як виховання дозволяють розвивати та закріплювати креативно-гуманістичне прагнення громадян до самоздійснення як активного суб'єкта національно-будівничого та державотворчого розвитку. Цілісність же педагогічно-виховного впливу має досягатися за допомогою використання новітніх інноваційно-гуманістичних технологій освіти і виховання молодого покоління, що в подальшому дасть свої результати у вигляді формування критичної маси свідомих громадян та активних членів національного суспільства серед загальної маси населення України.

А це надзвичайно актуальне для нашого сучасного трансформаційно-

го суспільства завдання. Проблеми духовного, морального, громадянсько-феноменологічного та ментального становлення нації сьогодні є найгострішими і найактуальнішими в ситуації перебування України у історично-культурному перехідному періоді, в періоді активного вибору подальшої історичної долі власної нації. «Процеси, які відбуваються в українському суспільстві в останні десятиліття, загострили проблеми ментального характеру, де змінам піддаються ціннісні орієнтації, мотивація діяльності і відношення особистості до оточуючого світу, свого призначення і долі України. Сучасне українське суспільство знаходиться в ситуації перехідного процесу, який включає різні типи суспільної свідомості. В силу цього перед соціальними інститутами суспільства і, особливо, системою освіти постають складні задачі виховання у молоді високої моральності, громадянськості, патріотизму, відчуття відповідальності за долю України [8 с. 46]».

Таким чином, статус виховання в системі педагогічного процесу значно підвищується, адже саме морально-виховний вплив освітнього середовища здатен пробуджувати у молоді активне прагнення до самоздійснення в структурі демократично-гуманістичних громадянських ідеалів.

Освіта як виховання в цьому аспекті виконує також функцію теоретично-наукового вироблення та практично-людинотворчого застосування новітніх інноваційних методів прищеплення молоді цінностей громадянськості та прагнення до суспільно-корисної діяльності. Саме освіта як система педагогічно-виховних впливів несе в собі найпотужніший потенціал переконання особистості у її значущості для соціального, громадського, національно-державного розвитку.

Тобто освіта як виховання найактивніше здійснює соціалізаційно-феноменологічну адаптацію молодшої людини до сучасної соціальної реальності. Є.М. Мануйлов загострює дослідницьку увагу на пошуку та розробленні нового концептуального підходу до сутності, мети, завдань і змісту виховання взагалі та виховання особистості до виконання нею соціальної ролі в суспільстві зокрема. Визначальним у розумінні сутності виховання стає усвідомлення особистістю своєї ролі як суб'єкта діяльності і спілкування, своєї відповідальності перед певним колективом і суспільством, і розвиток особистості в цьому плані розглядається як процес безперервного знаходження нею нових соціальних якостей [5].

Тому метою виховання в сучасних умовах стає всебічний розвиток особистості, безперервне формування та задоволення її духовних, соціальних потреб й інтересів, збагачення ціннісних орієнтацій, запитів, розкриття задатків і здібностей, духовного потенціалу при зростанні соціальної ролі самої особистості на основі її вільного самовизначення і саморегуляції.

Найбільші можливості для реалізації цих завдань є в системі освіти, особливо в сучасній вищій школі. Підґрунтям для такого ствердження є те, що структурно та функціонально освітній простір спрямований як на формування особистісних компетенцій людини, так і на її активну соціалізацію, тобто в ідеалі фактично здійснює повноцінне та гуманістично спрямоване формування громадянських якостей особистості.

Освіта, таким чином, в сучасному українському суспільстві, яке знаходиться на стадії активної трансформації, відіграє системно-формуючу роль, адже здійснює перетворювальну-виховну функцію, закладаючи

глибинні основи для подальшого демократично-громадянського розвитку людського капіталу нашої нації. А виховну роль освіти в епоху демократичних трансформацій взагалі важко переоцінити. «Виховання особистості в умовах демократизації має важливе теоретичне і практичне значення. Прямий зв'язок виховання особистості з проведеними в Україні реформами – економічними, політичними, соціальними, культурними – ставить особливі завдання перед усіма суб'єктами виховання, і в першу чергу перед навчальними закладами, особливо перед тими, де готують майбутніх фахівців для різних галузей громадського життя. Людина має навчитися жити і працювати в умовах демократизації усіх сфер суспільства, усіх форм ринкових відносин. Значно зростає роль спрямованості виховання (особливо в межах загальноосвітньої школи, вищих навчальних закладів) на підготування творчої особистості, соціально активної, відповідальної, з високою загальною і правовою культурою [5, с. 17]».

Таким чином, освіта та її виховний потенціал як фактори формування громадянських якостей особистості та нації загалом являють собою стратегічний ресурс державотворення, що перетворює педагогічно-виховний процес в кожному навчальному закладі на засіб активізації демократичних реформ всієї національно-соціальної системи.

Світовий досвід доводить, що демократизація та гуманізація освітньої системи, навчально-виховних процесів та механізмів обов'язково здійснюють позитивний вплив і на соціокультурний та громадянсько-демократичний прогрес всього національного суспільства в усіх сферах його функціонування. Саме освіта та її виховний потенціал в розвинутих

демократичних країнах є своєрідним «барометром», випереджальним показником тих соціально-політичних, економічних, громадських реформ та змін, що відбуваються в подальшому. Отже, однією з основних функцій та магістральним напрямом виховання в системі освіти є впровадження нових методик та технологій демократично-гуманістичного, особистісно орієнтованого педагогічно-виховного впливу на дітей і молодь з метою прищеплення їм глибоко демократично-громадянського типу мислення.

А.А. Яворський вказує, що демократизація як тенденція розвитку суспільства у ХХІ столітті поступово охоплює всі сфери суспільного та індивідуального життя особистості, змінює його стиль і ритм, потребує водночас впровадження нових підходів до підготовки та виховання здатності індивіда (і соціальних груп) до життя й творення у демократичному середовищі. Особлива роль у цьому відводиться системі освіти. Підготувати людину демократичного мислення і дії може тільки система, демократизм організації та управління якої відповідає найбільш високим показникам сучасності [9]. Звідси випливає одна з фундаментальних вимог до системи сучасної освіти, а саме: освіта та її виховний потенціал мають випереджати всі інші сфери суспільного функціонування в аспекті формування у населення демократично-громадянських цінностей, якостей, переконань і стимулів до дії.

Отже, визначивши освіту як середовище випереджального виховання морально-громадянських, громадсько-демократичних чеснот окремої особистості та населення країни в цілому, можемо детальніше визначити функціональні параметри освіти як чинника формування громадянських

якостей особистості. Насамперед педагогічно-виховний потенціал національної системи освіти має пробуджувати в кожній молодій людині такі прагнення і тип мислення, в яких домінували б такі цінності, як свобода та ініціативність особистості, що спрямовані на задоволення розумних потреб членів суспільства без шкоди для його загальних інтересів; плюралізм духовного життя суспільства, в основі якого визнання і реальне забезпечення гуманістичних і демократичних загальнолюдських цінностей; активна участь у всіх сферах суспільного життя недержавних самоврядних громадських спільностей.

Досягнення на масовому рівні таких параметрів громадянської свідомості було б видатним результатом трансформаційних перетворень нашого національного суспільства. Можливість такого досягнення зумовлюється значною мірою саме ефективним використанням виховного потенціалу української системи освіти, яка дедалі більше гуманізується та демократизується.

Таким чином, відзначивши фундаментальну цінність виховання як структурного елементу освіти, а також довівши ключову роль громадянсько-демократичного виховання в педагогічно-виховному процесі. Звернемося до проблеми необхідності, потреби у громадянському вихованні, а також до його визначення та змістовно-сміслових параметрів. Загалом здійснення освітньо-виховного впливу на громадян, прищеплення їм цінностей демократії та поваги до прав людини визнано на міжнародному рівні одним з найголовніших завдань кожної європейської держави.

В Декларації та Програмі виховання громадян в дусі демократії, заснованого на усвідомленні ними власних

прав і обов'язків, прийнятій Радою Європи 7 травня 1999 року, зафіксовано заклик до всіх держав-членів «зробити виховання громадян в дусі демократії, засноване на усвідомленні ними власних прав і обов'язків, найважливішим компонентом всіх політичних програм і практичних дій, що стосуються сфери освіти, професійної підготовки, культури і молоді» [3].

В подібних документах європейського та глобального міжнародного рівня зафіксовані на сьогодні ключові вимоги до держав світу щодо необхідності постійних зусиль у вихованні у населення, особливо у молоді, глибинних особистісних прагнень до громадянсько-правового самовизначення та самореалізації.

В Україні також на офіційному загальнодержавному та громадському рівнях визнано високий ступень актуальності потреби у громадянському вихованні, що особливо стосується виховання молоді у навчальних закладах різного рівня. Виховання в молоді громадянськості, відданості справі вітчизняного державотворення, залучення юнаків і дівчат до реального суспільного життя нині визнані проблемами загальнонаціонального масштабу. «У Державних національних програмах «Освіта» (Україна XXI століття), «Національній програмі патріотичного виховання громадян, розвитку духовності», Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку, формування культури демократії. Актуальність громадянського виховання особистості зумовлюється процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави воно

покликане сприяти цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї [1].

Компетентність й відповідальність молодих громадян сприятиме формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію правової, моральної культур особистості, розвиток національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Таке суспільство функціонує на засадах гуманізму, свободи, реальної дії закону – одного для всіх, соціальної справедливості, міжетнічної злагоди, гарантує умови для зростання добробуту народу. Отже, на сьогодні існує надзвичайно висока актуальність теоретичного дослідження і визначення потреби у громадянському вихованні, а також практичного вироблення дієвих інструментів реалізації його основних змістовно-функціональних характеристик.

Найголовнішим результатом ефективного демократично-громадянського виховання молодого покоління є значне зростання якісно компетентнісних та морально-духовних характеристик людського потенціалу нації, що зумовило відповідні тенденції уважного ставлення до громадянської освіти і виховання у країнах розвинутої демократії. Ставши на шлях демократичного розвитку, Україна не має іншого виходу, окрім формування ефективних структур та засобів громадянського виховання молодого покоління.

Такі змістовно-функціональні характеристики, як показує досвід країн розвинутої демократії, є досяжними та необхідними для реалізації, але Україні ще необхідно пройти надзвичайно важкий шлях суспільної трансформації, локомотивом на якому має стати саме система освіти як джере-

ло громадянсько-виховної енергії та громадянсько-поведінкових компетентностей для якнайширших верств українського населення. Вочевидь, наслідком і результатом громадянської освіти має бути формування молодшої людини, яку характеризують наступні якості: почуття власної гідності, шанування прав людини і вміння їх захищати; уміння мислити критично й незалежно, вимогливо ставитися до влади; відданість демократичним цінностям, віра в них, сповідування таких цінностей суспільного життя, як права людини, верховенство права, справедливість; політична освіченість, компетентність; знання, визнання і дотримання законів; толерантність і готовність до компромісу, до розв'язання конфліктів шляхом певних угод; участь у спільних справах.

В цьому аспекті, з нашої точки зору, для удосконалення системи громадянського виховання в Україні доцільне використання таких шляхів:

- залучення громадськості до обговорення проблем громадянського виховання;
- формування політичної культури особистості;

- посилення громадянознавчого складника в усіх освітніх галузях і на всіх ступенях навчання та міжпредметних зв'язків;
- введення до варіативної частини навчального плану спеціальних курсів;
- цілеспрямований розвиток в Україні громадянського суспільства, яке представляє собою комплексний соціальний організм, що постійно розвивається і трансформується.

Таким чином, громадянське виховання можна визначити як цілеспрямовану, систематичну, організовану освітньо-виховну діяльність, що здійснюється на державному, громадському рівні, на рівні кожного навчального закладу, яка спрямована на формування у молодого покоління знань, вмінь та ціннісно-світоглядних орієнтацій, фундаментальним параметром яких є глибинне усвідомлення власної значущості та відповідальності при здійсненні громадсько-соціальних справ, а також сформоване почуття необхідності постійної активної самореалізації в якості суб'єкта громадянськості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Василенко І. В. *Виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.: 13.00.07 «Теорія і методика виховання»* / І. В. Василенко. – К., 2009. – 21 с.
2. Водозазька О. М. *Ідеї гуманізації освіти та виховання в сучасній педагогічній практиці* / О. М. Водозазька // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. – № 978. – Серія : Валеологія : сучасність і майбутнє. – Випуск 11. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 74-77.
3. *Декларация и Программа воспитания граждан в духе демократии, основанного на осознании ими своих прав и обязанностей*. – Совет Европы, 7 мая 1999 года (страны участницы). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU99035.html. – Название с экрана.

4. Колодій А. М. Деякі проблеми розвитку громадянського суспільства та правової держави в Україні в контексті європейської інтеграції / А. М. Колодій // *Формування громадянського суспільства та правової держави в контексті європейської інтеграції*. – Ч.1. – К. : Київський національний університет внутрішніх справ, 2006. – С. 9-13.
5. Мануйлов Є. М. Виховання особистості до виконання соціальної ролі в суспільстві / Є. М. Мануйлов // *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого*. – Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – Харків : Право, 2011. – Вип. 7. – С. 16-21.
6. Петрова О. І. Соціально-філософські аспекти формування напрямків полікультурного виховання / О. І. Петрова // *Інтелект. Особистість. Цивілізація : тематичний збірник наукових праць із соціально-філософських проблем*. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2010. – Вип. 8. – С. 375-381.
7. Уваркіна О. В. Освіта як соціокультурний феномен / Олена Уваркіна // *Вісник Інституту розвитку дитини*. – Вип. 19. – Серія : Філософія, педагогіка, психологія : [зб. наук. пр.]. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 56-61.
8. Червона Л. М. Практики формування громадянської позиції студентів [Електронний ресурс] / Л. М. Червона. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Kis/2011_1/7.pdf. – Назва з екрану.
9. Яворський А. А. Педагогічна практика один з основних факторів формування професійної самоорганізації студентів / А. А. Яворський // *Вісник Черкаського університету*. – Серія : Педагогічні науки : науковий журнал. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – Випуск 119. – С. 157-161.

ЛИТВИН-КІНДРАТЮК С.Д.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра педагогічної
та вікової психології,
Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА МОРФОЛОГІЯ РЕГУЛЯРНИХ ПРАКТИК У ДОБУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті розглядається соціально-психологічна морфологія регулярних практик у добу глобалізації, що представлена формами соціальної стабільної поведінки. На основі порівняльного аналізу ритуальної поведінки та ритуально-побутової поведінки особистості окреслюється репертуар їх форм.

Ключові слова: морфологія, регулярні практик, соціальна стабільна поведінка, ритуал, ритуально-побутова поведінка.

В статье рассматривается социальнo-психологическая морфология регулярных практик в эпоху глобализации, что представлена формами социального стабильного поведения. На основании сравнительного анализа ритуального поведения и ритуально-бытового поведения личности описывается репертуар их форм.

Ключові слова: морфология, регулярные практики, социальное стабильное поведение, ритуал, ритуально-бытовое поведение.

The article deals with social and psychological morphology of regular practices in the era of globalization, which is presented by stable forms of social behavior. On the basis of comparative analysis of ritual behavior and ritual-domestic behavior of personality in the dimension of collective - individual behavior and also sacredness and everydayness space and time of its organization describes the repertoire of regular forms. Proceeding from the ceremonial ordering of social behavior including sacred, holiday, home, fixed ceremonies, which in turn vary according to the degree of saturation of the symbolic action (fest - fashion, style of behavior - the strategy of behavior, etc.).

Key words: morphology, regular practice, stable social behavior, ritual, ritual-domestic behavior of personality.

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства в умовах стрімких соціокультурних трансформацій, що конструюються у низці форматів та модусів глобально та локально породжує соціальну нестабільність, гуманітарні загрози у різних за своїми масштабами ситуаціях соціальної взаємодії. Нині визнається, що соціальна реальність відзначається винятковою складністю, вона стає дедалі більш суперечливою, непередбачуваною, плинною (З. Бауман) [3], секулярною (Ч. Тейлор) [16], транзитивною (М. Гусельцева) [6]. Прискорення темпів соціальної динаміки привертає увагу науковців до проблеми регулярних практик, вивчення соціально-психологічної ритміки соціальної поведінки, яка виявляється у її флуктуаціях, поступальних чи швидких змінах, трансформаціях стабільних форм. Порівняння особливостей соціального конструювання та самоконструювання особистості в умовах традиційного, модерного та постмодерного способу життя (Т. Титаренко) [17], аналіз стратегій поведінки у контексті сільського чи міського побуту, осілого чи мандрівного укладу існування новочасних номадів, засвідчує мінливості репертуарів типових для доби глобалізації регулярних повсякденних практик.

Мета статті полягає у побудові морфології регулярних практик доби глобалізації у статистиці, де полюсами

стабільної соціальної поведінки є ритуальна поведінка і ритуально-побутова поведінка особистості.

З огляду на це нами були поставлені два завдання:

1. Демаркувати концепти «ритуал», «ритуалізація», «звичай» в міждисциплінарному термінологічному полі та розрізнити на цій основі ритуальну та ритуально-побутову поведінку особистості як форми соціальної стабільної поведінки.

2. Побудувати соціально-психологічну схему морфології регулярних практик, визначити основні форми регулярних практик у статистиці з опорою на міжситуативний аналіз.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній соціологічних студіях визнається, що у різних сферах життєдіяльності особистості нині реалізується цілий спектр формалізованих способів поведінки, які найчастіше, зазначає Е. Гідденс [4] відносять до ритуалів, що визначаються в якості регулярних практик. В популярних нині міждисциплінарних студіях перформансу, які були започатковані у працях В. Тернера, Р. Шехнера [22; 20] розглядаються складні перетворення колективної дії - від ритуалів до новочасних дійств. Ці студії сприяють розвитку проблематики перформансу у соціальній психології як втіленої театралізованої дії, процесуальної перформативності. Проте нові підходи на теренах міждисциплінарної ритуаліс-

тики [21] не надто торкнулися вітчизняної соціальної психології, в межах якої перевага надається релігійному, звичасвому змісту ритуалу, хоча цей термін використовується і для аналізу форм соціальної стабільної поведінки загалом. Відтак, ритуал, ритуальна поведінка аналізуються зазвичай в межах категоріальної мережі етнічної психології, поряд з поняттями «народний обряд» та «звичай», що знаходить своє відображення у студіях традиційної поведінки особистості та групи (І. Данилюк В. Куєвда) [7; 11]. З погляду етнологів А. Байбуріна ритуальну поведінку у побуті слід розглядати у складі континууму регулярних символічних форм поведінки вкупі з ритуалом, що утворюють соціально прийнятний обшир поведінки члена спільноти [2], який у свою чергу розмежовується слідом за Е. Дюркгаймом [9] у сакральному та профанному плані.

Звернувшись до психосоціального аналізу феномену ритуалізації в добу модерності Е. Еріксон приходить до висновку про суперечливість форм ритуалу. На його думку, в побуті існує цілий континуум ритуальних форм, які відповідають стадіям ритуалізації досвіду: від традиційної ритуальності до модерної її форми. У континуумі ритуалу як культурній ритуалізації, він визначає дві полярності – негативну обрядовість (ritualised) як стандартизовану церемоніальність, що вже втратила зміст та ритуалізацію (ritualization), що є позитивною за своєю суттю. Остання дозволяє особистості на кожній стадії психічного розвитку досягти ідентичності у взаємодії з соціальною структурою, групою [10; 18].

Таким чином, в мережі понять, які описують соціальну стабільну поведінку, стрижнем їх впорядкованості виступає протиставлення феноменів

ритуальної поведінки та ритуально-побутової поведінки особистості, які розрізняються за рівнем стандартизованості та символічності. Проте в умовах соціокультурних трансформацій ці соціальні форми варто проаналізувати з психолого-історичного погляду, з'ясувати характер їх регулярності. Йдеться про побудову соціально-психологічної морфології соціальної стабільної поведінки, яка може стати основою аналізу стабільної поведінки з врахуванням її морфогенезу. На нашу думку, психолого-історичний ракурс соціально-психологічного дослідження регулярних практик передбачає, по-перше, врахування положень про історіогенез ритуалу-вчинку в межах філософсько-психологічної теорії вчинку В. Роменця [13] та напрацювань на теренах соціально-психологічної ритуалістики, зокрема ідей Е.Гофмана [5]; по-друге, перегляд під цим кутом зору репертуару стабільних форм поведінки, створення «нової платформи» їх морфології у рідчій символічного інтеракціонізму для подальшого вивчення морфогенезу на засадах соціального конструкціонізму.

Виклад основного матеріалу. Оскільки морфологія передбачає аналіз форми з врахуванням її структури, спробуємо визначитися з критерієм цієї побудови. Для цього варто врахувати особливості трактування стабільної соціальної поведінки як складової соціально-психологічної реальності у структурному аспекті. Останню нині часто трактують парціально – як традиційну соціальну реальність, модерну соціальну реальність чи її транзитивний варіант. Також у пригоді нам стане визначення ритуалу та ритуальної поведінки за Н. Дензином. Вчений вказує на двох вимірність ритуалу як соціальної поведінки та властивий йому колективний характер, гово-

ривить про протиставлення буденності і сакральності як чинник породження ритуалу, де ритуал «несе в собі особливий емоційний заряд і часто сакральний смисл, котрий фокусується навколо чітко визначеного набору соціальних об'єктів й дарує учасникам специфічне почуття урочистості і виходу за межі повсякденної реальності» [8, с. 766].

В окреслених у такий спосіб координатах символічної інтеракції ритуалу визначимо морфологію стабільної поведінки як в її ритуальному, так і побутовому вимірах. Форми соціальної стабільної поведінки проаналізуємо з огляду на часово-просторову організацію взаємодії у соціальних ситуаціях та їх ієрархію [14]. Це ситуації повсякденного чи неповсякденного життя, побуту, в яких реалізується колективна або індивідуальна поведінка. Тим самим розглянемо стабільну соціальну поведінку у соціокультурному вимірі, з врахуванням колективного чи індивідуального характеру її організації. Для опису поведінки в цих ситуаціях застосуємо такі дихотомії «сакральне – профанне», «колективне – індивідуальне», «символічне – схематичне», котрі загалом не суперечать аналізу стабільної соціальної поведінки в статті, в мережі соціальних символічних інтеракцій.

Слід зазначити, що сакральне не завжди співпадає з релігійним, оскільки перше значно ширше за своїм змістом та характером функціонування. Тому засадничим положенням у нашому розгляді, як вже зазначалося, є виокремлення Е. Дюркгеймом двох груп феноменів колективного життя – мирських та сакральних, їх періодичної зміни [9]. Таке трактування дозволяє розглядати релігію як соціальний інститут, що включає вірування та практики, котрі засновані на колективних

уявленнях про сакральне, а також врахувати ті практики, що засновані на колективних уявленнях про мирське, тобто є побутовими практиками, повсякденними звичками групи людей, членів однієї соціальної спільноти.

Урочисті церемонії та священні ритуали є обрядовими діями, що реалізуються в колективних формах поведінки. Церемонія, обряд, ритуал та звичай по-різному впорядковують життєдіяльність членів спільноти в буденному та небуденному житті. Якщо церемонія вказує на структурну впорядкованість в локальному, окресленому часо-просторі (хронотопі) якоїсь системи дій (велика чи мала церемонія), то обряд охоплює самі прийоми та засоби такого впорядкування в цьому просторі. Обряд за своїм характером є церемонією, що охоплює весь її зміст, спосіб вираження в певному часо-просторі, він передбачає вербальні та невербальні маркери у процесі комунікації. Обряд як соціальна стабільна поведінка є найбільш близьким до феномену свята, У сакральному просторі обряд набуває якості сакрального дійства, релігійного обряду, літургії. Тоді як звичаю притаманний здебільшого темпоральний вектор, оскільки він виходить за межі локального окресленого хронотопу місця події, інтегрує як святкові обряди, так типові манери (нрави) в умовах повсякденного життя, взаємодії поколінь річно, циклічно.

Звичай регламентує дотримання всього корпусу церемоній (звичаїв) в реальному житті конкретної громади, члени якої виконують різні ролі у постійному процесі культурної трансмісії. У модусі колективного існування звичай – це спільний для всіх звичай (нрави), тобто усна традиція. Якщо ж порівнювати звичай з манерою поведінки, нравом чи нором поведінки окремого члена громади, то в першо-

<p>НЕБУДЕННА ПОВЕДІНКА фіксована церемонія IV</p>	<p>ЗВИЧКА, МАНЕРА побутова церемонія III</p>
<p>РИТУАЛ сакральна церемонія I</p>	<p>ОБРЯД урочиста церемонія II</p>

Рис. 1.1. Види церемоніального впорядкування соціальної поведінки особистості

му випадку типова поведінка членів спільноти у побуті (усна традиція, звичай) протиставляється більш індивідуалізованій у форматі типових манер, нравів з орієнтацією на етноетикет, та мало нагадує геть індивідуалізований, повторюваний спосіб поведінки окремої людини – її звички.

Орієнтовну морфологічну схему стабільної поведінки побудуємо у два етапи. На першому етапі визначимо її соціетальний масштаб на рівні локальної соціальної спільноти, де повсякденна організація життя на мікрорівні соціальної взаємодії є достатньо стабільною. На другому етапі збільшимо уявний масштаб до розмірів існування спільноти в умовах великого міста. Відштовхуючись від наведених ознак ритуалу та інших, дотичних до нього форм, в основу морфології стабільної поведінки особистості в умовах повсякденного життя та побуту покладемо два парні параметри. По-перше, колективний та індивідуальний спосіб здійснення церемонії. Йдеться про індивідуальний чи колективний

формат події, колективний або індивідуальний характер активності дієвця. По-друге, особливості суб'єктивного досвіду маркованості події в якості небуденної, сакральної (трансцендентної) чи буденної. Причому кожна пара параметрів є ортогональною стосовно іншої і уявляє собою типові форми впорядкування стабільної поведінки. Представимо першу пару параметрів (небуденність – буденність події) по вертикалі, тоді як другу пару (колективний-індивідуальний формат реалізації) – по горизонталі (Рис. 1.1.). Поєднання цих ознак дозволяє описати чотири форми стабільної поведінки в межах насамперед традиційної соціальної реальності, спільною ознакою яких є їх впорядкованість у певній соціальній ситуації (церемоніал), а інтегральною характеристикою виступає традиція (усна та писана), зокрема в її повсякденному побутуванні (звичай).

Рухаючись проти годинникової стрілки у першому квадраті схеми бачимо поєднання небуденності події з колективним форматом її реалізації,

що представлено сакральним дійством з найвищим рівнем переживання трансцендентності цієї події. Цю форму позначимо як ритуал (сакральна церемонія). У другому квадраті представимо поєднання урочистої буденності з колективним дійством. Йдеться про своєрідну не повсякденну повсякденність – свято, урочисту церемонію (обряд), що є типовою стереотипною поведінкою особистості як члена спільноти. У третьому квадраті має місце поведінка особистості у буденній соціальній ситуації, в результаті чого отримуємо більш індивідуалізовані стосовно традиції побутові церемонії – буденні звички, манери поведінки, тобто соціальну поведінку, що є типовою для окремої особистості. Нарешті, четвертий квадрат представляє небуденні індивідуальні соціальні дії, які переживаються особистістю як трансцендентні. Вони можуть бути представлені окремими релігійними ритуальними діями (молитва), бути приурочені до окультного чи містичного досвіду, нарешті бути свідченням переживання фантастично-навіязливих образів.

Таким чином, ми виокремили такі варіанти церемоніального впорядкування соціальної поведінки: сакральні церемонії (релігійні), урочисті церемонії (обряд), буденні церемонії (звички, нориви, манери), фіксовані церемонії (ригідна поведінка). До спектру ритуально-побутової, звичасвої поведінки з наведеного переліку церемоніального впорядкування форм потрапляють урочисті обряди, свята, манери та звички поведінки окремої особистості. Варто зауважити, що в оцінці останніх переважає моральна сторона – мовиться про «людей з поганими та гарними манерами», натомість урочистим церемоніям та святам приписують швидше естетичні якості.

З метою більш повного опису морфології стабільної поведінки як феноменів повсякденного життя ускладнимо нашу класифікацію шляхом врахування символічної насиченості соціальної поведінки. Йдеться, з одного боку, про багатозначну символізацію, зрештою символічну насиченість її форм, з другого боку, про десимволізацію, що зумовлює їх тяжіння до однозначності та схематизму. Символізм у цьому ракурсі ми розглядаємо процесуально, як процес символізації, а його втілення у сакральному ритуалі визнаємо за найбільш значущу символічну форму. Керуючись соціально-психологічним трактуванням символізму за П. Сорокіним розрізняємо елементарну та складну конфігурацію видів соціального символізму (звукового, предметного, рухового) [15]. Символізацію трактуємо як процес символічної втіленої активності, що є нерозривно пов'язаний з тілесною організацією людини, мімікою, жестом, вигуком, рухом. Йдеться про символічну активність особистості, про рівень її залученості до символічної реальності по лінії символічне – раціонально-схематичне, де ці форми відіграють роль своєрідного «натяку» про щось невиражене, потойбічне, таємниче засобами людської тілесності (А. Лосев) [12].

Символічна насиченість форм соціальної стабільної поведінки змінюється з огляду на її колективне, втілене походження в контексті соціальної ситуації певного масштабу. Вона відчутно спадає за умов секуляризації як складової десакралізації, що властиве для модерної соціальної реальності. Ознаки секулярності, які розкривають трансформації символізму сакральних церемоній в добу секулярності, емансипації від релігії розглядаємо вслід за Ч. Тейлором [16]. Зміни символічного

наповнення водночас сигналізують про зміни масштабів соціальності, оскільки продукують більш масові, секуляризовані, цілераціональні форми стабільної поведінки (приміром мода).

Введення критерію символічності-схематичності церемоніального впорядкування показує, що кожна з чотирьох типів церемоній охоплює низку варіантів стабільної поведінки, що можуть значно розрізнятися за рівнем її символічної насиченості. Ритуал (I), на нашу думку, є первинною, максимально «згущеною», у разі його поєднанням з міфом, символічною формою стабільної, стандартної поведінки, що реалізується як у форматі містерій, так і формі релігійної поведінки вірян як учасників літургій. У режимі урочистих церемоній за критерієм символічної насиченості варто розрізняти свято та моду (II), а у межах побутових церемоній – стилі та стратегії поведінки окремої особистості (III). В умовах урбанізації мода є найбільш масовим перформансом, періодично стандартизованою формою поведінки, що значно поступається за рівнем символічності позабуденній стихії свята. В цьому контексті модну поведінку особистості можна трактувати як локальну урочисту самопрезентацію засобами вербальної та, найперше, корпусної невербальної комунікації. Мода протистоїть не менш індивідуалізованій, проте, загалом раціональній стратегії поведінки, яка може плануватися засобами різних тактик (К. Абульханова)[1]. Водночас у межах фіксованих церемоній небуденність містичного досвіду та магічних дій [18] може себе вичерпувати свою символічність у нав'язливість станах, діях (гіпер-ритуалізація), румінаціях, схематизмі поведінки тощо, що виходить далеко за межі соціально-психологічного аналізу (IV).

Відтак на основі аналізу видів церемоніального впорядкування соціальної стабільної поведінки представимо її морфологію, яка включає низку її форм з врахуванням символічної насиченості, а саме – сакральна містерія, сакральна літургія, святкове дійство, мода, етикетна естетизована поведінка (стиль), етикетна поведінка (стратегія – манера), магія як індивідуальні дії окультного характеру, ригідна поведінка як фіксована схематична дія. Інтегральною характеристикою символічно наповнених церемоніальних взаємодій є гра як перформанс, виразна втілена дія.

Висновки. Пропонована трьохвиірнірна класифікація дозволяє окреслити морфологію ритуально-побутової поведінки, до якої ми відносимо низку феноменів (свято, мода, стиль та стратегія поведінки особистості). Всі вони побутують у добу глобалізації, проте засвідчують свій генетичний зв'язок з традиційним способом життя. Семантика наведених концептів свідчить, що межа між сакральною та буденними формами стандартизованої стабільної поведінки може маркуватися чітко та контрастно або дифузно. У цьому випадку, припускаємо, виникають своєрідні «перехідні дифузні зони», де морфологічні ознаки стабільної поведінки змінюються. Так, свято за умов секуляризації дедалі більше набуває ознак небуденності, поєднуючи урочистість з яскравим символізмом, наближаючись тим самим до сакральних церемоній в житті мешканця великого міста, заповнюючи їх лакуну. Оскільки максимальну сакральну та символічну насиченість колективного дійства ми приписуємо такій стабільній формі поведінки як міфоритуал, виникає необхідність спеціального психолого-історичного, герменевтичного аналізу трансформацій цієї регулярної фор-

ми. Ми схилиємося до процесуального осмислення феноменів ритуальної поведінки та ритуально-побутової поведінки особистості, тим самим запропо-

новану морфологію стабільних форм поведінки розглядаємо як похідну від їх морфогенезу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова К.А. История и перспектива психологии индивидуальности / Ксения Александровна Абульханова // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции; под. ред. Старовойтенко Е.Б., Шадрикова В. Д. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. – С. 14 – 63.
2. Байбурун А.К. Об этнографическом изучении этикета / Альберт Каишуллолович Байбурун // Этикет у народів передньої Азії. – М.: Главная ред. восточной лит-ры изд. «Наука», 1988. – С. 12 -37.
3. Бауман З. Текучая современность / Зигмунд Бауман; [пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова]. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
4. Гідденс Е. Соціологія / Ентоні Гідденс; [пер. з англ. В. Шовкун, О. Олійник; наук. ред. О. Іващенко]. – К.: Основи, 1999. – 726 с.
5. Гофман Э. Ритуал взаимодействия. Очерки поведения лицом к лицу / Эрвин Гофман; [пер. с англ., под ред. Н.Н. Богомоловой, Д.А. Леонтьева]. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.
6. Гусельцева М. Культурно-аналитический поход к социализации личности в транзитивном обществе / Марина .Сергеевна. Гусельцева. – Психологія особистості. – 2013. – № 1 (4). – С. 20 – 38.
7. Данилюк І. Етнічна психологія як галузь наукового знання : історико-теоретичний вимір: монографія [Текст] / Ігор Васильович Данилюк. – К.: «САММІТ-КНИГА», 2010. – 432 с.
8. Дензин Н.К. Ритуальное поведение / Н. К. Дензин // Психологическая энциклопедия; под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2006. – С. 766 – 767.
9. Дюркгайм Е. Первісні форми релігійного життя: Тотемна система в Австралії / Еміль Дюркгайм; [пер. з фр. Г. Філіпчук та Зої Борисюк]. – К.: Юніверс, 2002. – 424 с.
10. Эриксон Э.Г. Детство и общество/ Эрик Г. Эриксон; [пер. с англ.]. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд “Университетская книга”, 1996. – 592 с.
11. Куєвда В.Т. Міфологічні джерела української етнокультурної моделі: психологічний аспект: монографія [Текст] / Куєвда Володимир Терентійович. – Донецьк: Укр. культ. центр, Донець. від. НТШ, 2001. – 264 с.
12. Лосев А.Ф. Проблема вариативного функционирования поэтического языка / Алексей Федорович Лосев // Знак. Символ. Миф. Труды по языкознанию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 408 – 452 .
13. Роменець В. А. Історія психології Стародавнього світу та Середніх віків / Володимир Андрійович Роменець. – Київ: Головне вид-во вид-го об'єд. «Вища школа», 1983. – 415 с.
14. Слюсаревський М.М. Соціальна ситуація в Україні: спроби оцінювання з погляду формування та прояву суб'єктного потенціалу особистості / Микола Миколайович Слюсаревський // Наук. студії з соц.. та політ.

- психології; Зб. ст. / АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К., 2007. – Вип. 16 (19). – С. 109 – 127.
15. Сорокин П. А. Символы в общественной жизни / Питурич Александрович Сорокин. – Рига, «Наука и жизнь», 1913. – 48 с. (Миниат. биб-ка «Наука и жизнь», № 32). – [www. books, e-heritage.ru / book / 10073032](http://www.books.e-heritage.ru/book/10073032) – дата звернення 23.11.2014.
 16. Тейлор Ч. Секулярна доба. Кн. перша / Чарльз Тейлор; пер. з англ. О. Панич; наук. ред. Костянтин Сігов, Олексій Панич – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2013. – 664 с.
 17. Титаренко Т.М. Нариси до соціально-психологічної теорії особистісного життєконструювання / Тетяна Михайлівна Титаренко // Зб. наук. статей Київський міжнар. ун-ту і Ін-ту соц. та політ. психології НАПН України. – Серія: «Психологічні науки: проблеми, здобутки». Випуск 5. – К.: КиМу, 2014. – С. 172 – 186.
 18. Шинкаренко В.Д. Смысловая структура социокультурного пространства: Игра, ритуал, магия: монография [Текст] / Владимир Дмитриевич Шинкаренко. –М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 232 с.
 19. Erikson E.H. Ontogeny of Ritualization in man / Erik H. Erikson // *Philosophical Transactions of the Royal Society of London; Series B. Biological Sciences.* – Vol. 251. – No 772. *A Discussion on Ritualization of Behaviour in Animals and Man* (Dec. 29. 1966). – pp. 337 – 341.
 20. Schechner R. *Performance Studies: An Introducton* / Richard Schechner; ed. Sara Bradu. – London, Routledge, 2013. – 376 p.
 21. Seligman A. *Rethinking Pluralism: Ritual, Experience and Ambiquity* / By Adam B. Seligman, Robert P. Weller. – Oxford, Oxford University Press, 2012. – 256 p.
 22. Turner V. W. *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play* / Victor W.Turner – New York, PAJ Publications, 1982. – 127 p.

ЛІПІН М.В.,
кандидат філософських наук,
доцент, кафедра філософських
та соціальних наук, КНТЕУ,
м. Київ

«ЦІЛІСНЕ ЗНАННЯ» У ВИМІРАХ ОСВІТИ

У статті досліджується проблема формування і розвитку особистості в контексті освітнього процесу. Розкривається взаємозв'язок проблеми організації освіти з проблемами саморозвитку людини. Доводиться, що повноцінний розвиток особистості здійснюється завдяки «цілісному знанню», котре виступає основою критичного мислення і передумовою небайдужого ставлення до світу.

Ключові слова: освіта, мислення, особистість, істина, «цілісне знання».

В статье исследуется проблема формирования и развития личности в образовательном процессе. Раскрывается взаимосвязь проблемы организации образования с проблемами саморазвития человека. Доказывается, что становление и полноценное развитие личности осуществляется благодаря «целостному знанию», которое выступает основанием критического мышления и условием безразличного отношения к миру.

Ключевые слова: образование, мышление, личность, истина, «целостное знание».

The paper investigates the problem of formation and development of the student's individual in the educational process. Revealed the relationship problem of education in its relationship with the problems of spiritual growth. The formation and full development of personality is due to the «holistic knowledge», which serves as the basis of thinking as a condition for a correct attitude toward the world

Key words: education, thinking, personality, truth, «holistic knowledge».

Постановка проблеми. У зв'язку з постійним прискоренням соціально-культурних метаморфоз сучасного світу освітня сфера потрапляє у коло інтересів різноманітних інститутів та соціальних груп. Освіта виявляється тим інструментом, за допомогою якого можна або зберегти соціальну систему, або радикально змінити її. В такому контексті освіта починає використовуватися як інструмент для здійснення тих або інших ідеологічних цілей. В силу зазначеного, сьогодні як ніколи загострюється споконвічне протистояння «волі до влади» та «волі до творчості» в освітньому просторі. Проте, якщо присутність творчості диктується сферою *належного*, то присутність влади – сферою *наявного*. Влада виступає тією зовнішньою силою, що скріпляє та доводить до автоматизму *готові форми* освітньої практики. Однак саме творчість породжує та підтримує той *живий смисл*, що освічує освітній простір і дозволяє йому попри карколомні соціокультурні трансформації залишатися самим собою, тобто простором *надісторичного міжособистісного спілкування*. Завдяки присутності творчого начала освіта постає тією унікальною точкою, де одночасно вступають у діалог різні культури, часи та особистості. Можна сказати, що освіта є тією «брамою», крізь яку людина входить у людський спосіб існування. Однак крізь цю «браму» можна увійти у

наявний соціум, а можна – в простір загальнолюдської культури. В одному випадку людина отримує середовище, в іншому відкриває цілісний світ; в одному випадку – готові алгоритми дій, в іншому – узгоджене із змістовною логікою об'єктивної дійсності цілісне знання.

Метою нашого дослідження є спроба визначити роль і місце цілісного знання в освітньому процесі та вплив логіки організації освітнього процесу на конституювання цілісної особистості.

Виклад основного матеріалу. Освіта до сьогодні залишається стихійним процесом, організація в межах якого відбувається, виходячи з потреб зовнішньої по відношенню до неї інстанції. У такому випадку освітній процес сприймається як пасивний, позбавлений здатності до саморозвитку та самоорганізації «матеріал». Подібні уявлення відкривають безмежні перспективи для будь-яких маніпуляцій з «тілом» освіти. Від неї «відсікають» зайве і додають те, чого не вистачає, таким чином, ніби мають справу з «субстратом», спеціально призначеним для того, щоб увібрати в себе і втілити зовнішній інтерес. Зрозуміло, що поза останнім «субстрат» нездатний набути будь-якої виразної форми.

«Уречевлення» освіти виключає наявність у ній можливості саморозвитку, а отже, і цілісності. Адже ціле якраз є живою сукупністю елементів, які у

єдності самовизначаються. Єдність в такому випадку є не зовнішньою, а іманентною руху самовизначення. Перетворення освіти на «річ» ігнорує той факт, що вона є простором «виробництва» не речей, а «душ». І якщо річ до певної межі «терпить» розщеплення її цілісності на частини, то людська «душа» є втіленням цілісності, вона в кожній своїй частині постає цілісно. Дані міркування стосуються не лише людини, рівним чином вони стосуються адекватного розуміння будь-якого предмету. Елементи цілого виступають у своїй особливості так само цілісними з властивою їм «цілокупністю» взаємозв'язків. Нерозуміння цього призводить до того, що явище представляється як сума частин, позбавлена іманентної єдності, цілісність якій задає зовнішня щодо неї активність. В даному контексті доцільною є позиція Г.В.Ф. Гегеля, згідно якої життя є «по суті цілком плинне проникнення всіх його частин, тобто того, що байдуже цілому. Ці частини... володіють субстанційним, власним, цілісним життям, життям частин, яке розкладається у власному внутрішньому сум'ятті та виробляє тільки ціле. Ціле є всезагальна субстанція, вона є як основою, так і результуючою тотальністю, і воно є нею як дійсність. Воно є єдине, котре зв'язує у собі частини в їх свободі; воно подвоюється на них, дає їм своє всезагальне життя і тримає їх в собі як власне заперечення, власну силу. Це відбувається так, що вони утворюють самостійний кругообіг, який, проте, постає як зняття їх особливості і становлення всезагального»[1, с.394]. Отже, перетворення освіти на процес живого розвитку можливе як перетворення її на цілісний процес самоорганізації, де досягається конкретна єдність багатоманітного. Але необхідно пам'ятати, що освіта є передусім простором са-

морозвитку цілісної особистості. Поза останньою самоорганізація освіти постає формалізованим і беззмістовним бюрократичним процесом формування часткових індивідів-функцій.

У ХХ ст. уявлення про особистість як цілісного суб'єкта діяльності були піддані критиці в межах філософії постмодернізму. Відповідно до цього під критику потрапляє і освіта, як репресивний інститут формування лояльних існуючій соціально-політичній системі індивідів. Насамперед відбувається «деконструкція» розуміння освіти як простору вільного самоздійснення людини. Натомість розкривається співпричетність освіти політичним процесам. Вона постає інститутом селекції індивідів. Сучасна філософія проголошує міфом ідею про рівний доступ кожного до будь-яких знань, практик і дискурсів. Таким чином, освіта виявляється знаряддям влади, а «воля до знання» є дотичною «волі до влади». Якщо доба модерну визначала освіту як спосіб звільнення людини, то постмодерн вбачає у ній символ панування та «машину примусу».

Разом з тим відбувається «деконструкція» уявлень про цілісного суб'єкта, який раніше виступав метою освітнього процесу. Руйнування основ, на яких постає новоевропейський суб'єкт, приводить до його розпорошення. Спочатку проголошується «смерть Бога», що, по суті, є іншим вираженням руйнування субстанціональної основи людського існування. У подальшому цей процес розгортається як «деконструкція» метанаративів. Одним з головних втілень останніх є розум з властивим йому прагненням до універсалізації та всезагальності. Дискредитація розуму з необхідністю тягне за собою відмову від поняття «істини». У межах філософії постмодернізму вони позначаються як засоби

легітиматії влади. В умовах девальвації істини, розуму, субстанції відбувається аналогічний процес з поняттям «суб'єкт». Якщо в добу модерну він постає втіленням автономії людського духу, то в другій половині ХХ ст. не залишається засновків для його свободи. Індивід перетворюється на продукт надіндивідуальних структур.

Натомість радикалізм постмодерну поступається наразі місцем більш поміркованим підходам у філософії освіти. Знову відроджуються спроби осмислити людину й освіту з позицій «нового холізму», основою якого намагається бути синергетика, світоглядна картина якої базується на принципах формування складного еволюційного цілого з частин, побудови різного типу складних структур із частин. З точки зору представників даного підходу наш світ є нелінійним і нестабільним. У такому світі «лінійна» формально-логічна раціональність є неефективною та неадекватною. Її важливою вадою є нездатність цілісного відображення світу. «Лінійне» мислення утворює ціле як механічну суму частин, але у нелінійному світі порушується принцип суперпозиції: «сума часткових рішень не є рішенням рівняння. Ціле вже не дорівнює сумі частин, з яких воно складається. Воно не більше і не менше тих частин з яких складається. Воно якісно інше порівняно з частинами, які у нього увійшли. І окрім того, ціле, що виникає, видозмінює частини»[4, с.135]. В контексті когнітивних проблем дані положення відкривають нові можливості їх вирішення. Зокрема пояснюються засади творчого мислення, розкривається взаємозв'язок між процесом освіти і творчості.

Відповідно до зазначених міркувань в межах синергетичного підходу тлумачиться і освіта. Так, напри-

клад, *Князева* і *Курдюмов* вважають, що синергетичний підхід до освіти може бути охарактеризований як «гештальт-освіта»[4, с.67]. Змістом цього процесу виступає нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку, спільної освітньої пригоди, утворення єдиного узгодженого «темповіту». Подібна освіта є світом, у якому реалізуються власні сили і здібності учнів. Завданням такої освіти є не скеровування і формування дитини, а її *пробудження* і *стимулювання*.

Необхідність присутності самоорганізації освітнього простору обумовлена смислом тієї діяльності яка має місце в його межах. Адже становлення людини відбувається виключно в формах саморозвитку. Примусити бути людиною неможливо, адже існування людини тісно пов'язане із свободою, яка передбачає навіть свободу відмовитись від людського способу існування, тобто свободу не бути людиною. В силу зазначеного становлення людини розуміється як *розвиток здібності до саморозвитку*. В такому випадку освіта повинна конституюватись як «розвиток простору розвитку» (*Г.С. Батіщев*). Зрозуміло, що тут без розуміння логіки процесів самоорганізації не обійтись. Примусові та насильницькі засоби є несуттєвими, вони не повинні підміняти собою смисл освітнього процесу. В межах останнього вони перестають відігравати будь-яку позитивну роль і, навіть навпаки, шкодять суті освіти. На думку *В. В. Бібіхіна* «все, що започатковується насильницьким шляхом, не стає подією або стає зовсім не тією подією, яку хотіли започаткувати»[2, с.8]. Примус і насилля відтворюють логіку взаємодії з неорганічною природою, у сфері людських стосунків. Якщо розуміння цього не опосередковує всі наші уявлення про освіту, тоді ми приречені попри наші бажання і

мрії отримувати в результаті зовсім не ті події які прагнули започаткувати.

Слід зазначити, що сучасна наукова картина світу віднаходить у неорганічній природі так само, як і в соціальній сфері, параметри самоорганізації. Сьогодні наука відкриває для себе те, що було відомо людству з давніх часів: світ не тотожний мертвому об'єкту. Висловлюючись інакше, світ містить в собі *джерело розвитку*. Однак у світі відсутня жорстко встановлена мета його розвитку. У зв'язку з цим різко зменшуються наші можливості щодо передбачення майбутніх подій. Навіть більше, виявляється, що в більшості випадків ми не здатні передбачити наслідки наших вчинків. «Як тільки індивід вдається до дії, якою б вона не була, воно починає вислизати від його намірів. Ця дія вливається у всесвіт взаємодій і в кінцевому рахунку поглинається оточенням, так що в результаті може вийти навіть дещо протилежне по відношенню до початкового наміру. Часто вчинок повертається бумерангом до нас самих. Це зобов'язує уважно слідкувати за діяльністю, намагатися його виправити – якщо ще не пізно...» [5, с.73–74], – зазначав з цього приводу Е. Морен.

Подібні міркування набувають особливої актуальності в межах педагогічної діяльності, де дії і слова однієї людини спрямовані на іншу людину. У подібній ситуації дія опосередковано повертається до свого початку але вже як дія іншого індивіда. Вчитель ініціює певний тип поведінки не у однієї людини, а одразу у багатьох учнів, які в свою чергу у своїх стосунках з іншими людьми будуть відтворювати заданий в межах освітнього простору спосіб діяльності. Окрім цього освіта є сферою невизначеності і ризику в якій мислення і діяльність не повинні мати лінійного характеру, що визначається дуа-

лізмом причина-наслідок. Відтак, тут дійсний освітній наслідок для свого здійснення потребує по-перше, часу, а по друге, він може бути породжений складною сукупністю причин, які навіть не ставили собі свідомо за мету його появу. В контексті даних проблем Е. Морен висуває ідею «екології дії» [5, с.74]. Її сутність полягає у необхідності брати до уваги усю складність майбутньої дії, а це в свою чергу вимагає врахування у нашій діяльності більш широкого горизонту ніж наявне коло існування. В контексті тими нашого дослідження це означає, що освітня діяльність повинна бути зорієнтованою не на наявний вимір соціально-економічного існування, на більш широкий смислів загальнокультурних смислів.

Ускладнення сучасного світу збільшує у ньому об'єми ризику і невизначеності. Відповідним чином, збільшується і відповідальність людини за наслідки діяльності. Одночасно зростає роль *знання* в «суспільстві ризику» (У. Бек). Справа у тому, що новітні види ризиків у більшості випадків не фіксуються за допомогою органів відчуттів на рівні емпіричного кола існування. Іншими словами, вони принципово не піддаються спостереженню. Єдиний спосіб їх виявлення це *знання*.

Необхідно підкреслити, що освіта співпричетна розвитку «людини в людині». Тільки на цій основі стає можливою будь-яка спеціалізована (професійна) освіта. Адекватність останньої безпосередньо залежить від міри розвитку особистості, адже способи особистісного буття не прищеплюються ззовні. Вони формуються як самочинне покладання людиною самої себе. Освіта не зводиться до процесу запам'ятовування певної кількості «професійної» інформації, вона є подією *творення себе*. Людина творить себе, спираючись на зміст саме загаль-

нолюдської культури. У ньому вона буквально упізнає себе, адже культура є нічим іншим, як *універсальними формами звернення однієї людини до іншої*. В такому випадку повинно бути зрозуміло, що знання у просторі культури відрізняється від інформації, адже воно залучає всю цілісність особистості. Воно є смислоутворюючим. Саме тому освіта не вичерпується засвоєним за певний час об'ємом інформації. Можна забути все, *що вчили, однак неможливо остаточно втратити те, як вчили*. Останнє невіддільне від людини, воно репрезентується способами її буттям. Знання не додається до індивіда ззовні, не нав'язується йому. Його сила полягає у здатності пробудити у людини її внутрішні, приховані можливості. Подібне розуміння значення знання в процесі освіти трансформує його у «спосіб відкриття реальності, пошуку шляхів у майбутнє» [4, с.67].

Сучасна освіта як простір самоорганізації людини повинна бути зорієнтована не стільки на передачу *готової інформації*, скільки на осмислення і продукування «холістичного» знання. Однак подібне знання може стати нормою педагогічного процесу при умові трансформації притаманного йому способу мислення.

Нагадаємо, що розумне мислення визначають як те, що надає міру речам, «згортає» безконечне у кінченному і тим самим робить безконечне таким, що можна пізнати, визначити, вловити, а кінченне – «образом вічності». Причому розум тут необхідно мислити не як специфічну людську здібність (інтелект), а як репрезентацію людської цілісності. Тоді повинно бути зрозуміло, що його розвиток є саморозвитком людини у багатоманітності її універсальних здібностей. Отже постає проблема визначення логіки розвитку розумного мислення.

Якщо ми визнаємо, що розумне мислення – це «згортання безкінечного в кінченне», тоді звідси слідує, що таке мислення відтворює всезагальну міру будь-якої речі. Тобто воно здатне цілісно відтворити річ не як сукупність емпіричних ознак (що неможливо і не має сенсу), а як конкретна єдність багатоманітного, єдність протилежностей всезагального і особливого. Розум втілює в собі «безмежність» емпіричних проявів речі через виявлення її «ідеального образу». Він охоплює саме таку її «ознаку», яка є представленою у будь-якому чуттєвому матеріалі та завдяки якій цей матеріал організовується саме у таку, а не інакшу річ. Розум охоплює її смисл. Зрозуміло, що подібне можливе при умові єдності *інтелектуальної, емоційної і вольової* складової людини. В такому випадку розум, що репрезентує цілісність особистості, постає як єдність *інтелекту, почуттів і волі*. [3, с. 97]

Отже, засвоїти смисл речі можна якщо саму цю річ ми розглядаємо не ізольовано, а в *контексті* існування інших речей та їх взаємозв'язків. На цьому шляху відкривається можливість отримати «цілісне знання». Саме подібне знання є передумовою дійсної, конкретної цілісності як освітнього простору, так і тих хто здійснює у ньому свою діяльність. Ця цілісність не є обізнаністю у всіх сферах людської діяльності. Ні, вона досягається за рахунок розвитку здатності вільно входити у різноманітний предметний зміст, всюди «відчувати себе як вдома». Зрозуміло, що це означає наявність вміння перетворювати все зовнішнє на своє внутрішнє, тобто вміння в процесі освоєння світу наповнити себе його змістом. «Цілісне знання» не може бути знеособленим. Воно завжди виступає співпрічетним особистісному способу буття. Адже у ньому лю-

дина присутня холістично, всім своїм єством. Можна сформулювати наступний висновок: тільки ціле здатне побачити в навколишньому світі смислову (розумну) єдність, а не хаотичну

або механічно поєднану сукупність частин. На цій основі відкривається можливість конституювання освіти як культурного процесу розвитку «людини в людині».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гегель Г. В. Ф. *Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель – Т. 2. – М.: Мысль. – 467 с.*
2. Бибихин В.В. *Дело Хайдеггера // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – 447 с. – (Мыслители XX в.).*
3. Делокаров К. Х. *Синергетика и динамика базовых смыслов // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – С. 88–106.*
4. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. *Основания синергетики: режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.*
5. Морен Э. *К пропасти? / Э. Морен; Пер. с фр. Г. Наумовой. – СПб.: Алетейя, 2011. – 136 с.*

МАНОХА Д.С.,
аспирант,
Восточно-Европейский Институт
Психологии (Украина-Франция),
г. Киев

РЕКЛАМА И КРЕАТИВНОСТЬ: «ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ» АНТИНОМИИ «МЕДИЙНОГО ОБЩЕСТВА»

В статье предпринята попытка рассмотрения особенностей рекламы в современном "медийном обществе", где средства массовой коммуникации уже опережают информационные потоки, доминируя, как средство (коммуникация, как передача информации), над тем, что должно быть содержанием и сущностью (информация как таковая). Феномены "реклама" и "креативность" представлены в новом антиномичном соотношении - как симбиотичные единицы и, в то же время, как отрицающие по сути свою природу в "обществе медийного типа". Первичный анализ антиномий "медийного общества", в котором коммуникация довлеет над информацией и субъективностью, открывает новые направления дальнейших изысканий.

Ключевые слова: реклама, креативность, медийное общество, коммуникация, информация, антиномии современного общества.

У статті здійснена спроба розгляду особливостей реклами в сучасному "медійному суспільстві", де засоби масової комунікації вже випереджують інформаційні потоки, домінуючи, як засіб (комунікація, як передача інформації), над тим, що повинно бути змістом і сутністю (інформація як така). Феномени "реклама" і "креативність" представлені в новому антиномічному співвідношенні - як симбіотичні одиниці і, в той же час, як такі, що заперечують по суті свою природу в "суспільстві медійного типу". Первинний аналіз антиномій "медійного суспільства", в якому комунікація тяжіє над інформацією і суб'єктивністю, відкриває нові напрямки подальших розвідок.

Ключові слова: реклама, креативність, медійне суспільство, комунікація, інформація, антиномії сучасного суспільства.

The article attempts to review the features of advertising in today's "media society", where the means of mass communication have ahead of information flows, dominating, as a means of (communication as the transmission of information) about what should be the content and essence (information as such). The phenomena of "advertising" and "creativity" are presented in a new antinomy ratio - as a symbiotic unit and, at the same time as denying in fact their nature in the "society of the media type." The primary analysis of antinomies "media society", which dominates the communication of information and subjectivity, opens up new directions for further research.

Key words: advertising, creativity, media, society, communication, information, antinomy of modern society.

«... Я люблю работать над отходами, делать из отходов вещи. Я всегда считал, что у выброшенных вещей, которые, по общему мнению, никуда не годятся, огромный потенциал – из них можно сделать что-то очень смешное. Это как переработка отходов. Я всегда думал, что в отходах масса юмора...»

(Э. Уорхол. Философия Энди Уорхола (от А к Б и наоборот))

Социальный континуум жизни в XXI веке все более приобретает признаки коммуникационного, медийного, становясь миром, социумом, городом, домом, внутренним «Я» - коммуницирующим, пребывающим в коммуникации, принимающим и передающим, но – созидающим ли?

Феномен «медийного общества»

Современное общество ученые определяли по-разному: постиндустриальное (Д. Белл), пост-буржуазное (Дж. Литхейм), пост-модерное (А. Энциони, Ф. Лиотар), пост-идеологи-

ческое (Л. Файер), пост-нефтяное, пост-либеральная, пост-коллективистское, «третьей волны» (О. Тоффлер) и даже общество «конца истории» (Ф. Фукуяма). Ученые практически продемонстрировали единство в добавлении к своим определений префикса «после» (post-), тем самым давая характеристику эпохе, наступившей как завершение определенного значимого этапа в жизни человечества.

Однако, одним из выдающихся компонентов этого этапа «завершенности» можно считать формирование так называемой *медиа-направленности*

сознания, которое переориентирует человека на *восприятие уже готовых образов* через средства массовой коммуникации. Стоит обратить внимание – уже не информации, а именно коммуникации...

Мировая электронная глобализация и влияние средств массовой коммуникации на каждую сферу жизни человеческого сообщества привели к формированию новых ценностей, неотрывно связанных со средствами массовой коммуникации и в большой степени ими же и сложенных. На сегодня можно констатировать появление такого феномена, как общество массового потребления информации. Именно это открыло возможности одновременного воздействия на огромные массы людей и в значительной степени формированию будущих действий этих масс, и в том числе – манипуляции обществом.

Несмотря на технический прогресс и высокое развитие информационных технологий, улучшение условий жизни и развития демократии, человек остался человеком и сохранил в себе извечное стремление к власти и наживе. Но развитие демократии предполагает необходимость завоевания доверия избирателей для получения необходимого количества голосов и прохождения к властным структурам. Или же – завоевания доверия потребителей для выбора и приобретения конкретного продукта, товара или услуги среди множества других. Именно это и привело к развитию и использованию манипулятивных технологий в ходе предвыборных кампаний или – в сфере потребления. Манипуляция массами людей предполагает использование любых средств, которые способны повлиять на человека нужным образом и стимулировать его к определенным действиям. Однако, следует

обратить внимание на факт манипулирования не только информацией, но и средствами коммуникации – что значительно расширяет манипулятивные возможности такого типа воздействия.

Профессор Мельбурнского университета Скотт Маккуайр, автор уже нашумевшей книги «Медийный город», особым образом характеризует современное общество именно через анализ его коммуникационных характеристик. Социолог Виктор Вахштайн квалифицирует взгляд Маккуайра как таковой, который вскрывает природу современного города и общества, вызывая при этом, ни больше ни меньше, чувство страха и даже жути. Вахштайн пишет так: «благодаря Фрейду в литературе хорошо описан феномен «жуткого». Жуть – это ощущение, которое появляется у вас, когда что-то до боли знакомое вдруг открывается с неизвестной стороны – предстает в облике чего-то зловещего и непонятного. Как если бы вы протянули руку, чтобы погладить свою кошку, и вдруг поняли, что это не ваша кошка (да и не кошка вовсе). Фрейд обратил внимание на этимологию «жуткого» в немецком языке – *unheimlich*, дословно «недомашнее». Австралийский исследователь Скотт Маккуайр распространил фрейдовскую теорию жути на современные города – города, которые уже не являются тем, чем кажутся, и которые стремительно перестают быть домом для своих жителей» [3]. Это ли чувство – чувство жути – может и должен вызывать у современного человека современный ему город или общество в целом?

Книга Маккуайра началась с исследовательского вопроса: что будет, если разместить на городских площадях множество гигантских экранов, заданного Австралийским исследова-

тельским комитетом. И вызвала к появлению интереснейшее исследование о том, как изменение городского пространства связано с техническим прогрессом, а система человеческих отношений – с последствиями и того, и другого. Если в начале прошлого столетия эта связь воспринималась буквально: город-конвейер, город-машина, город-робот (как показано это в фильме «Метрополис» Фрица Ланга, 1927), когда казалось, что развитие техники непременно уничтожит городскую рутину, подчинит ее машинному ритму, то по прошествии ста лет «вместо унифицированных домов и людей мы видим хипстеров, фотографирующихся на фоне обшарпанных городских зданий, обилие стрит-арта и перегрузку пространства медийными образами» [5].

Технический прогресс, по мнению Маккуайра, пошел другим путем, «сегодня его символ не город-конвейер, а городское селфи. Что это означает для философии и социологии города? Мы уже не можем представлять отношения между техническим прогрессом и городом как отношения «палача» и «жертвы». На смену старой идее о том, что непривычное убивает знакомое (со знаком «плюс», как в классических утопиях, или со знаком «минус», как в антиутопиях XX века), приходит иной троп: непривычное прикидывается знакомым, знакомое удваивается (как в медийных образах городского пространства), становясь незнакомым. Логика медийного города – логика удвоения пространства в его репрезентации. Это логика не парадокса, а тавтологии» [3].

По Маккуайру, «конвергенция средств массовой коммуникации, которые становятся все более мобильными, быстрыми и почти вездесущими, с городским пространством стала ос-

новой для определенного социального опыта... Современный город – это *медийно-архитектурный комплекс*, возникающий в результате распространения пространственных медийных платформ и создания гибридных пространственных ассамблей... В этом смысле понятие «медийный город» призвано подчеркнуть роль медийных технологий в динамичном процессе производства современного городского пространства» [5, с. 10]. Но то же самое можно (и следует) сказать о современном обществе в целом – обществе, приобретающем и имеющем признаки «медийного общества».

Реклама, Креативность и Воображение

Реклама и креативность в современном обществе – почти социальные *тренды*, определяющие способ поведения и существования в нем. Они имеют разную природу – общественную, социальную (в первом случае) и – индивидуальную, глубинную (во втором), однако в симбиотичном взаимодействии претерпевают одинаково важные сущностные преобразования и изменения. В центре этих изменений – *изменение коммуникации* как таковой.

Дж. Гербнер, а за ним Г. Г. Почепцов [1999], называет три главных этапа в развитии коммуникации: доиндустриальный, печатный, телевизионный. *Доиндустриальный этап* коммуникации характеризуется такой организацией процесса общения, который может быть выражен в формуле: общение «лицом к лицу». Такой процесс общения был присущ всему сообществу и выглядел преимущественно межличностным, интерперсональным, коммуникацией, проходившей в форме диалога или монолога. *Печатный этап* связывается с

первой индустриальной революцией, с возникновением массового общения, сделавшего жизнь плюралистичной. *Телевизионный (аудиовизуальный) этап* появился благодаря второй индустриальной революции, когда модели поведения приобретались до того, как люди учились читать.

По нашему убеждению, изменение этапов развития коммуникации следует видеть не столько в индустриальных революциях, сколько в *психологической перестройке коммуникаторов*, толчком к чему, конечно, были разного рода революции и общественные изменения. Изменение и возникновение различных видов коммуникации есть внутренней потребностью человека и общества в целом. Эта потребность, безусловно, формируется под влиянием внешних факторов общественного развития.

Первым внешним фактором, который изменил характер общения, было *возникновение письма*. Дописьменное, или устное, общение было единственно возможным видом коммуникации на ранних этапах развития человечества. На дописьменном этапе преобладала межличностная и групповая коммуникация. Коммуникативный процесс носил характер непосредственного диалогического межличностного общения или общения с малой группой, группового общения. Письменный этап коммуникации усложнил коммуникативный процесс, сделал его опосредованным, дискретным в пространстве и времени, стимулировал возникновение такого вида общения, как публичное; в то же время закладывались основы массовой коммуникации, которая на печатном этапе получила развитие.

Аудиовизуальный этап коммуникации усилил процессы массового коммуницирования. С переходом на этап

электронно-медийный, массовая коммуникация претерпела процессы глобализации, стала причиной возникновения *виртуальной коммуникации* – общения, когда процессы передачи и получения информации переплетаются во времени и пространстве, а коммуникант в то же время выступает в роли коммуниката.

Таким образом, развитие рекламы можно тесно связать и с эволюцией коммуникативного процесса в целом, а если точнее, то с развитием *рыночно-медийной коммуникации*.

В контексте этих изменений реклама приобретает особую *функцию социального, общественного, товарного и т.п. посредника*, которая с течением времени все более усиливается, модернизируется, диверсифицируется, *апеллируя, тем не менее, прежде всего к глубинным, субъектным характеристикам человека (главного реципиента в данном процессе) – его креативности, художественному (и не только) воображению*.

По Маккуайру, «воображение и устремления людей постоянно опережают уровень существующих технологий, несмотря на то (или благодаря тому), что развитие техники идет чрезвычайно быстрыми темпами. Вот лишь один пример: всем известно, что компьютерная отрасль уже несколько десятилетий переживает взрывной рост. В первом номере журнала Wired, выпущенном в 1993 году, Фредерик Дэвис отмечал: если бы в последние 20 лет автомобильные технологии развивались такими же темпами, ваша машина разогналась бы до 500 000 миль в час, галлона бензина ей хватало бы на миллион миль, а стоила бы она не больше тысячи долларов» [5].

В то же время, «после Второй мировой войны и с возникновением кибернетической парадигмы столкновение человека и машины все чаще

стало фігурувати в формі кіборга. Кіборг не людина і не машина в традиційному значенні слова, а гібридне істотство. В нашому «Маніфесті кіборга» (1984) Донна Харауей позичила цей термін, щоб описати, що відбувається з людиною в культурі, швидко змінюючись комп'ютеризації: «Кінець ХХ століття – кі нашому часу, міфологічному часу – ми всі стали химерами, теоретично обґрунтованими і промислово виробленими гібридами машини і організму – одним словом, ми стали кіборгами» (Haraway 1991: 150). Кібернетична парадигма мала великий вплив на напрямленість наукових досліджень, особливо в галузі біотехнологій. Проєкт «Геном людини» отримав солідне фінансування, дозволившіє в середині 2000 року, з опереженням графіка, завершити етап попередньої розшифровки геному, і це стало можливим завдяки сприйняттю живої організму як автоматичної системи, управляваної генетичною програмою, де ДНК виступає в формі коду кодів. В цьому ж дусі Уолтер Гілберт говорить про цифровий акт творення, утверджуючи, що колись-будь «можливо буде витягнути з кишені компакт-диск і сказати: “Ось людина – це я”» (Gilbert 1992: 96). Така нова концепція персональних інформаційних носіїв: і людина – інформаційний носій. [5]

Дійсно, змінилося суспільство, суспільство, способи і форми комунікації, але змінився і людина... Не дивлячись на «глибину» (практично, думалося б, незмінність) деяких внутрішніх характеристик і якостей, і вони потерпають зміни... І, звичайно, цьому сприяє, і цим «користується» сучасна реклама.

Сьогодні можна часто чути: «епоха нудної і однорідної реклами йде в минуле. Сучасний бізнес робить ставку на креативність реклами». Або – «сучасна реклама – це матеріалізоване мистецтво». Або – «художні характеристики рекламного продукту – нині головний його конкурентний козирь», і т.п.

Реклама і Мистецтво: від реально-го до символічного... і навпаки

Мистецтво – одне з найдавніших форм спілкування людини з світом, з допомогою якого в культурі вводяться фрагменти реальної життя. Перші сліди людини на землі пов'язані з творчістю. Мистецтво супроводжувало людину на всіх її шляхах, змінюючись разом з зміною представлень людини про себе і навколишньому світу. Але суть *естетичного досвіду*, своєрідної «ігри» мистецтва з реальністю повсякденної життя, полягає не в побудові до захоплення тією самою повсякденною життям.

Найважливішим принципом існування мистецтва як такого є те, що воно є певним каркасом для формування людської здатності до сприйняття. Художнє вироблення виражається як на раціональному, так і на ірраціональному рівні, тим самим змушує індивіда сприймати це вироблення на двох рівнях. Це формує як об'єктивне, так і суб'єктивне враження. Людина пропускає через призму цих рівнів своє власне світосприйняття, роблячи висновки і вносячи (при необхідності) корективи.

Іменно *естетичний досвід* грає одну з головних ролей у формуванні сприйняття людиною власного «я» і навколишнього світу,

определения своего места в этом мире, соотношения с другими членами социума. Ведь, как отмечал Юрий Лотман, «всякое искусство в тот или иной мере обращается к чувству реальности аудитории». И, следовательно, заставляет человека в той или иной степени проектировать увиденное и услышанное на собственную жизнь или жизнь социума.

Развитие мирового искусства, как известно, движется не только по спирали, но и по синусоиде. Это можно заметить рассматривая основные этапы становления искусства начиная с доисторических времен. Сначала художники пытались *изобразить* окружающий мир, фигуры людей и животных, их движение. Иногда это удавалось сделать достаточно точно. Затем наступает момент, когда реалистичные картинки превращаются в непонятный набор черточек, точек и аморфных фигур. Можно рассматривать это как деградацию человечества? Вряд ли. Просто от *изображения внешнего мира* человек перешел к попыткам *изобразить мир внутренний*, искусство становится *символическим*. Через символы люди воспринимали связь души и тела.

Эстетический аспект искусства катализирует процесс просмотра и переоценки человеком собственных и общественных ценностей. Искусство подталкивает мысль к свершению определенного круговорота, тем самым создавая условия для того, чтобы «сознание было каждый раз заново» (М. Мамардашвили), а это – одно из необходимых условий для становления культуры как многомерной проекции мышления и жизни социума. Итак, практически естественно, что сегодня искусство использоваться и в манипуляционных процессах, ведь его воздействие на человека тяжело переоценить.

Для примера стоит вспомнить древнеримский лозунг «Хлеба и зрелищ!». Как показала история – зрелища имели даже более сильное воздействие, чем хлеб и популярность у народа, а, следовательно, политическое преимущество получал тот сенатор, который устраивал пышные представления и игры. Не раз случалось, что сильнейшие гладиаторы получали такую любовь и уважение народа, становились главарями народных восстаний.

Сегодня в мире сложилась ситуация, когда определенные ценности, нормы и идеи постепенно распространяются на большинство регионов земного шара, когда мы говорим о «мировом сообществе» и глобализации, когда образуется совершенно новый вид общества – вне-культурный или кросс-культурный. Ценности становятся все более генерализованными, причем не только общечеловеческие, но и бытовые, повседневные. И важный инструмент в этом – принадлежит рекламе.

Креативная реклама

Как отмечалось выше, С. Маккуайр, описывая современный город и признавал за ним в качестве ведущих признаки прежде всего медийного, коммуницирующего пространства. Один из ключевых инструментов существования которого – рекламное воздействие. Чем же становится оно сегодня? Возможно ли противостоять его влиянию, когда само оно стремится к манипуляции?

Энди Уорхол как-то поделился откровением: «Я обожал работать в рекламе, мне говорили, что делать и как делать, и оставалось только внести свои коррективы, а мне говорили: да или нет. Тяжело, когда приходится придумывать безвкусные вещи и реализовывать их самостоятельно. Ког-

да я думаю о том, кого мне больше всего хотелось бы нанять на работу, я думаю, это был бы начальник. Начальник, который говорил бы мне, что делать, потому что это очень облегчает работу» [9]. Так что же такое реклама «изнутри»? Чей на самом деле она продукт – корпорации, рекламного агентства, копирайтера? Чье воздействие транслируется?

По мнению М. Ковриженко, реклама относится к самым удивительным и загадочным феноменам всей сферы масс-медиа. Так считает, например, Никлас Луман – известный социолог и исследователь особенностей современного общества. Современная реклама «работает в условиях перенасыщенного коммуникативно-предметного поля, медиатизированного интерактивного общества, пронизанного миллионами каналов коммуникации, в агрессивной коммуникативной среде. С этим связаны многие ее проблемы и до сих пор не разрешенные загадки. Реклама как глобальная коммуникация может быть понята только новой теорией. Отмечу, что в рекламе отрабатываются новые технологии появления нового. Например, компьютерная графика, теория имиджа, или имиджелогия, обязаны своим рождением рекламе. Также связаны с рекламой теория позиционирования, развитие интегрированных маркетинговых коммуникаций, брендинга» [4].

В свою очередь, реклама характеризуется «применением множества мультикультурных символов, интертекстуальностью, полисемией (многозначностью). Она использует «игровой» принцип, что нередко выражается в подчеркнуто ироничной, игровой подаче рекламного сообщения. Новая современная реклама сейчас рассматривается не как механизм принуждения потребителя к выпол-

нению желаемого действия, а как обольщение, «сворачивание» рекламным дискурсом. «Соблазнять – значит умирать как реальность и рождаться в виде приманки. Стратегия обольщения – это стратегия приманки...» – писал в своей работе «Соблазн» известный французский культуролог Жан Бодрийяр. Реклама создает соблазнительный визуальный ряд (visuals) красоты, богатства, любви, несокрушимого здоровья, мощной сексуальности, чтобы наверняка заставить вас ассоциировать это с определенной маркой, брендом. Современная реклама стремится найти способ привлечь, а затем соблазнить, завоевать потенциального потребителя. Обольщение в современной рекламе часто происходит путем иллюзорного виртуального изображения (неизобразимого), происходит искусственная дереализация окружающего мира и конструирование «видимостей реального», получивших название симулякров. Реклама участвует в формировании масс-медийной реальности [4].

Какой именно реальности? Для кого она – «реальность», а для кого она же становится «вымыслом»? Как человеку сориентироваться в хитросплетении этих антиномий, напрямую «работающих» с его глубинной сущностью, подавляющих ее или – актуализирующих и гиперболизирующих некоторые из мотивов, «деформатируя» и «де-фрагментируя» подлинную природу «Я»?

Еще в 1880-х годах, по Маккуайру, когда фотография была впервые поставлена на промышленные рельсы и «стала публичной (снимки печатались в газетах и распространялись в виде открыток), поразительная способность камеры «похищать» визуальные обличья вещей и переносить их в новые контексты высветила обескуражи-

вающую нестабильность связи между объектом и его образом. Нарастало осознание неспособности современных знаков закреплять смысл, и из-за этой неустойчивости позитивистская модель знания дала трещину в самой своей сердцевине. Научное видение мира, согласно которому фотография в середине XIX века была с энтузиазмом провозглашена объективной истиной, все больше подрывалось радикальной разношерстностью современных изображений (Kracauer 1995: 58). Согласно Хабермасу, амбивалентность фотореализма служит основой современных форм политической легитимации (Habermas 1989). Вера в способность визуальных образов приблизить нас к реальности подрывалась растущим подозрением, что медиа – это завеса, укрывающая реальное. Противоречие между массивом технических изображений и смысловой нестабильностью, вытекающей из возможности манипулировать этими образами, воспроизводя их в разных контекстах, так и не было снято. Напротив, оно систематически переносилось на каждую новую волну изобразительных технологий – фотографию, кино, телевидение, виртуальную реальность, – вновь и вновь порождая опасения, что образы заменят реальность. Эта амбивалентность лишь усилилась в «дивном новом мире» цифровых изображений. Когда мы увидели, как на наших глазах Майкл Джексон превращается в пантеру, а

Сэм Нилл бежит от стада динозавров в «Парке Юрского периода», вышедшем на экраны в 1993 году, – иначе говоря, когда мы смогли лицезреть реалистичные, как на фото, движущиеся изображения несуществующих вещей, – узел, связывающий технические изображения, реализм и восприятие, уже не может быть прежним» [5].

Сосредоточив внимание на амбивалентности социального и культурного опыта, созданного новыми медийными технологиями, мы можем квалифицировать пространство медийного города как сферу дублирования и замещения. Это позволит нам также сделать акцент на различных темпоральных характеристиках медиа – запоздалых, замедленных и отложенных эффектах, которые обычно затушевываются, а то и подавляются в ситуации доминирования социальных связей, существующих «в реальном времени» [5, 3, 4]...

Исследование данных антиномий – наиважнейший элемент в изучении не только рекламы, но и других форм современной коммуникативной культуры современного общества. Их назначение и цель – научны и актуальны, но прежде всего важны с точки зрения современного мировоззрения «генерализованной сети индивидуальностей», именуемой человечеством. Из чего оно (мировоззрение) черпает себя?...

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Аристотель. *Политика* / Аристотель // Соч. в 4 т. // Т.4. – М: Политиздат, 1983. – 604 с.
2. Бандура О. О. Деякі аспекти взаємного зв'язку цінностей та істини у праві / О. О. Бандура // *Проблеми філософії права*. – 2003. – Том. 1. – С. 112.

3. Вахштайн Виктор. Что читать: «Медийный город» Скотта Маккуайра // <http://postnauka.ru/books/32631>
4. Ковриженко М. Креативная реклама // Марина Ковриженко // http://www.bkworld.ru/web-article/web-publication_381.html
5. Маккуайр С. Медийный город // Скотт Маккуайр. – М.: Strelka-Press, 2014. – 392 с.
6. Локк Дж. Два трактата о правлении / Дж. Локк. Соч. в 3 т. / Пер. с англ. Т. 3 [Ред. и сост. А.А. Субботин]. – М. : Мысль, 1988. – 668 С.
7. Ролз Дж. Теорія справедливості. – К.: Основи, 2001.
8. Торговые компании делают ставку на креативность рекламы // <http://www.infuture.ru/article/12215>
9. Уорхол Э. Философия Энди Уорхола (от А к Б и наоборот) // Энди Уорхол. – М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2014. – 268 с.
10. Философский энциклопедический словарь. [ред.- сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко] – М. : ИНФРА-М, 1997. – 576 с.
11. Юм Д. Трактат про людську природу: Спроба запровадження експериментального методу міркування про об'єкт моралі / Д. Юм / Ред. та передм. Е. К. Мосснера; Пер. з англ. П. Насади. - К. : Вид. дім «Всесвіт», 2003. – 552 с.

ПЛЕЦЬКА Л.С.,
доктор психологічних наук,
доцент, професор кафедри
соціальної психології,
Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В КООРДИНАТАХ СУЧАСНИХ ПАРАДИГМ

У статті показано, що професійна мобільність ставить вимоги до особистості професіонала стосовно конкурентоспроможності, самовдосконалення, здатності до самоорганізації, подолання перешкод, прагнення до акме тощо. Наголошується, що професійна мобільність відіграє важливу роль у професійному становленні особистості як каталізатора розвитку, орієнтира у професійному просторі, засобу подолання кризових явищ.

Ключові слова: професійна мобільність особистості, психологічні типи професійно мобільних осіб, продуктивна професійна мобільність особистості.

В статье показано, что профессиональная мобильность выдвигает требования к личности профессионала относительно конкурентоспособности, самосовершенствование, способности к самоорганизации, преодолению препятствий, стремлении к акме и т. п. Отмечается, что профессиональная мобильность играет важную роль в профессиональном становлении личности как катализатора развития, ориентира в профессиональном пространстве, средства преодоления кризисных явлений.

Ключевые слова: профессиональная мобильность личности, психологические типы профессионально мобильных личностей, производительная мобильность личности.

The article shows that professional mobility makes demands respect for the individual professional competitiveness, self-improvement, the

ability to self-organization, overcoming obstacles, the pursuit of acme and so on. N. It is noted that professional mobility plays an important role in the professional development of the person as a catalyst for development, a landmark in professional space, means to overcome the crisis.

Key words: *professional mobility personality, psychological types of vocational personalities mobile, productive individual mobility.*

Постановка проблеми. Глобалізаційні й інтеграційні процеси, характерні для всього світу, зумовлюють необхідність бути постійно готовим до переміщень у соціальному просторі, швидко адаптуватися до умов, що змінюються, гнучко взаємодіяти з різними культурними й соціальними системами й суб'єктами. Збільшення обсягу та складності інформації вимагають від людини вміння оперативно оновлювати свої знання. Інтенсивний розвиток соціальних систем призвів до серйозних і всеохоплюючих структурних і змістовних трансформацій у всіх сферах суспільства, котрі виражаються в глобалізації, модернізації, процесах перетворення існуючого досвіду. І сам факт суспільних змін сприймається як закономірна норма. Те, що суспільство є динамічною і постійно змінюваною субстанцією, багаторазово вказував класик П. Сорокін «...навіть стан рівноваги в складних соціальних агрегатах має характер не закріпленої, а рухомої рівноваги» [7, с. 52].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах соціальної психології мобільність розглядається з позицій особливостей відносин, взаємодій між групами і всередині груп. Дані процеси значною мірою впливають на індивідуальну мобільність особистості та її

професіоналізацію.

Т. Заславська [2] виділяє категорії працівників за їх ставленням до мобільності: 1) фактично мобільні – ті, що змінили місце праці, посаду, місце проживання; 2) потенційно мобільні – ті, що не змінили робочого місця, але мають відповідні наміри і плани; 3) фактично стабільні – ті, що довго працюють на одному місці і не налаштовані на мобільність; 4) потенційно стабільні – ті, що порівняно недавно прийшли на місце праці і поки що не планують його змінювати.

Відповідно до готовності заглибитись у ринкові відносини та здійснити реальні кроки щодо мобільності, В. Подшивалкіна виокремлює чотири групи особистостей: 1) активний тип – психологічно готовий до ринку, почав змінювати свій життєвий уклад, вже „вписався” в ринкові відносини; 2) потенційний тип – психологічно до ринку готовий, але поки що не почав будувати життя за ринковими законами; 3) вимушений тип – внутрішньо до ринку не готовий, але змушений змінювати життєвий уклад, щоб якось вижити в нових умовах; 4) консерватор – не готовий до ринку психологічно і нічого не роблять, щоби змінити щось у своєму житті.

Модель професійного розвитку Д. Сьюпера відображає дане положен-

ня. Науковець виділив такі стадії: 1) пробудження (від народження до 15 років) – розвиток Я-концепції через фази інтересів (11-12 років) і здібностей (13-14 років); 2) стадія дослідження (15-24 роки) – пошук індивідом себе в різноманітних ролях із врахуванням своїх реальних професійних можливостей; 3) консолідації (25-44 роки) – прагнення забезпечити стійку особистісну позицію; 4) збереження (45-64 роки) – розвиток у межах знайденого професійного поля; 5) спаду (з 65 років) – часткова участь у професійному житті, спостереження за життям інших людей [8].

Досить поширеними в останні роки виступають періодизації професійного розвитку, що базуються на досягненні особистістю рівня професіоналізму. Серед таких класифікацій варто згадати класифікацію

А. Маркової [4], яка вважає критеріями визначення етапів розвитку й становлення професіонала рівні професіоналізму, а саме: допрофесіоналізм, що містить етап первинного ознайомлення з професією; професіоналізм, що містить етапи адаптації до професії, самоактуалізації у професії, вільного володіння професією у формі майстерності; суперпрофесіоналізм, що містить етапи вільного володіння професією у формі творчості, оволодіння низкою близьких професій, творчого самопроєктування себе як особистості; непрофесіоналізм, що обумовлює виконання праці за професійно деформованими нормами й деформацією особистості; післяпрофесіоналізм, що зумовлює завершення професійної діяльності.

Мета статті – розкрити вплив професійної мобільності на професійне становлення особистості в координатах сучасних парадигм.

Виклад основного матеріалу і результати дослідження. Активна по-

будова людиною власної трудової діяльності – цілей, систем дій, зовнішніх і внутрішніх засобів, умов виступає вираженням загальної властивості активності психічного відображення, сповненого суб'єктивності. Якщо говорити про розвиток суб'єкта праці, то насамперед слід говорити про розвиток його здатності самостійно осмислювати свою діяльність, самостійно знаходити смисли цієї діяльності та шукати шляхи удосконалення себе в цій діяльності. На думку М. Пряжнікова [5], сутністю професійного самовизначення є самостійне й усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи та всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній ситуації. Якщо розглядати самовизначення як важливий вияв психічного розвитку, активний пошук можливостей розвитку, формування себе як повноцінного учасника суспільства, то професійне самовизначення передбачає знаходження особистісних смислів у обраній, засвоєній або вже виконаній трудовій діяльності, а також знаходження смислів у самому процесі самовизначення.

Е. Зеєр [3] розглядає професійне самовизначення особистості як процес її активної орієнтації в світі професій, пов'язаної із пошуком сенсу трудової діяльності, з внутрішніми і зовнішніми конфліктами, професійними і життєвими кризами; як процес виборів, що періодично повторюються впродовж всієї професійної кар'єри людини. Автор зауважує, що постійне уточнення власного місця у світі професій (або конкретної професії), осмислення власної соціально-професійної ролі, ставлення до професійної праці, колективу і самого себе стають значущими компонентами життя людини. Іноді виникає відчуження від професії, вона пригнічує людину,

відчуває невдоволеність власним професійним станом. Іноді зустрічаються випадки вимушеної зміни професії (спеціальності) і місця роботи. Тож перед особистістю постійно виникають проблеми, що вимагають визначення власного ставлення до професії, аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, прийняття рішення про вибір професії або її зміну, уточнення і корекцію кар'єри, вирішення інших професійно зумовлених питань [3].

Професійне самовизначення розуміють також як суттєву складову загального процесу життєвого розвитку особистості. При цьому формування внутрішньої психологічної основи самовизначення відбувається у процесі безперервної взаємодії суб'єкта із зовнішнім світом.

На основі виділених С. Рубінштейном способів життєвого шляху дають характеристику модусам людського буття, що визначають, яким чином виявляються різноманітні індивідуальні особливості в процесі життєдіяльності, ведуть вони до розвитку, стагнації, регресу. На нашу думку, дані модуси визначають здатність особистості до мобільності. Таким чином, С. Рубінштейн висуває ідею розуміння життєвого шляху, з одного боку, як деяке ціле, а іншого – як ряду якісно визначених етапів, кожний з яких може завдяки активності особистості стати поворотним, тобто радикально змінити її життєвий шлях. Сама категорія «життєвого шляху» розглядається не знеособлено (згідно того чи іншого теоретичного підходу), а в залежності від особистості, рівня її активності, свідомості, її особистісної зрілості, здатності приймати рішення і організувати організацію часового простору. Особистість вибирає напрям життєвого шляху, змінює спрямованість життєвого шляху, організовує і координує його події і ситуації. С. Рубінштейн

розробляє поняття «суб'єкта життєвого шляху», в якості якого (тільки за певних обставин) виступає особистість. Критеріями особистості як суб'єкта життєвого шляху є такі: здатність до узгодженості внутрішньої організації і умов, вимог, обставин життя. Це і є спосіб життя, який виробляється суб'єктом у відповідності до його індивідуально – типологічних особливостей; здатність до оптимального вирішення життєвих суперечностей і розвитку як особистісному результату цих рішень; здатність до просування по життєвому шляху «по висхідній», тобто до розвитку як самовдосконалення [6].

Важливими компонентами структури життєвого шляху є такі складові як життєва позиція, лінія, перспектива і сенс життя. Життєва позиція – вироблений особистістю спосіб реалізації свого суспільного життя, місце в професійній діяльності, способи самоактуалізації на життєвому шляху в цілому. Суттєвою характеристикою позиції є суперечності, які можуть або згладжуватися або загострюватися. На думку К. Абульханової-Славської, позиція характеризується особливим способом вирішення суперечностей, який показує, чи здатна особистість поєднати свої індивідуально-психологічні, вікові, статусні можливості, особливості і домагання з умовами і вимогами життя. Таким чином, життєва позиція багато в чому визначає сутність самореалізації людини в професії [1].

Для професійного самовизначення важливе значення має життєва лінія. Життєва лінія, (за К. Абульхановою-Славською), – це не стадії і переходи від минулого через теперішнє і майбутнє, а характеристика *життєвого руху* особистості в часовому і ціннісно-смісловому відношенні і способи поєднання минулого, теперішнього і майбутнього, утворені особистістю. Виокремлюють

різні типи життєвих ліній. Так, є континуальна лінія, за якою одна стадія наступає за іншою і витікає з неї; дискретна лінія, при якій утворюються розриви в житті, відсутня єдина логіка, домінування стихійно-емпіричного характеру життя; дивергентна лінія, характеризується розширенням простору «віялом» напрямків активності, професійних інтересів, може спричинювати до поверхової реалізації професійних можливостей, життя за принципом «всюди і ніде». Висхідна лінія характеризується підвищенням її якісного рівня (С. Рубінштейн), пов'язаного з удосконаленням особистості як суб'єкта. Отже, проблема самореалізації особистості в професії – одна із важливих проблем сьогодення.

Сутнісній природі людини відповідає модус служіння, що характеризується виявом любові до інших людей. Це дозволяє вийти за межі власних актуальних здібностей. При життєвому модусі соціальних досягнень основним ставленням до життя є суперництво, що обумовлює підвищену тривожність, невпевненість, перешкоджає успішному становленню професіонала. Якщо в особистості переважає модус володіння, то інша людина в такому випадку виступає об'єктом, засобом для досягнення власних цілей.

Кризові явища – невід'ємний атрибут динамічного процесу професійного розвитку фахівця. Особливості переживання кризи та виходу з неї впливають на мобільність особистості. На різних етапах професіоналізації особистість неодноразово опиняється у кризових ситуаціях, що вимагають вибору нової траєкторії професійного та життєвого шляху. Численні економіко-політичні та соціальні зміни значною мірою впливають на професійну сферу, що призводить до розвитку масштабних соціогенних професій-

них криз. Також кризи професійного становлення пов'язані з віковою періодизацією. Науковцями для кожного віку виділені життєві кризи, що одержали різноманітні визначення: кризи нереалізованості, спустошеності, безперспективності, набуття досвіду, дослідження границь, протверезіння і звільнення, емансипації від батьків, максимальних досягнень, корекції життєвих планів, середини життя тощо.

Криза як психічне явище містить три взаємопов'язані підструктури: 1) когнітивно-емоційну, 2) особистісну (підструктура ставлень), 3) поведінкову. До складу першої підструктури входять показники: переживання занепокоєння, емоційна напруженість, емоційна деструкція, емоційне вигорання, показники загального і професійного самопочуття. Друга підструктура містить наступні показники: ставлення до себе як до особистості, ставлення до себе як до професіонала, ставлення до праці та до професії, ставлення до майбутнього загалом і до професійного майбутнього зокрема. Третя складова поєднує специфічні особливості поведінки, зокрема й професійної.

Психологічна криза може бути симптомом фізичних і психічних страждань, з одного боку, і симптомом трансформації, розвитку і особистого росту – з іншого. Будь-яка криза є особливим етапом у розвитку особистості, коли ініціюється процес об'єднання внутрішніх підсистем матеріального, соціального і духовного «Я» у єдиний цілісний простір. Під час кризи починається процес переоцінки всіх цінностей і в цьому процесі особистість починає переосмислювати власне місце у житті. Повноцінне становлення особистості передбачає подолання тієї стадії розвитку протягом життя,

яка ставить людину в унікальні умови і обумовлює проблеми матеріального, соціального і духовного змісту, які людина повинна вирішити, щоб розвиватися далі. Перебування в кризовому стані може призводити до зміни сприймання і переживання життя і самих себе, до зміни життєвих стратегій, позицій, переконань.

Осіб, які через певні причини не зуміли знайти продуктивний вихід із кризи, виявились відірваними від звичного соціально-культурного середовища і не зуміли включитися в нове для них середовище, успішно пройти процес адаптації називають маргінальними. Статус таких осіб носить межевий, проміжний характер. У маргіналів може з'являтися почуття невпевненості, вони здатні звинувачувати інших у власних невдачах, виникають труднощі, пов'язані з мобільністю. Людина, відірвавшись від однієї страти, не може знайти себе в іншій. Феномен перебування людини між двома соціальними стратами, зв'язаний з її переміщенням у соціальному просторі, у психології називається маргінальністю.

Професійний маргіналізм діє не на межі професійного поля, а всередині його й, природно, стає соціально небезпечним, оскільки не може бути

нейтрального психолога, нейтрального вчителя чи лікаря. Професійний маргінал, за визначенням, – це той, хто перебуває на межі, на краю норми, яку визначило суспільство відповідно до статусу конкретної професії. Визначення «краю» завжди неоднозначне, особливо коли йдеться про рубікон професіоналізму.

Висновки. Отже, професійна мобільність ставить вимоги до особистості професіонала стосовно конкурентоспроможності, самовдосконалення, здатності до самоорганізації, подолання перешкод, прагнення до акме тощо. Професійна мобільність відіграє важливу роль у професійному становленні особистості як катализатора розвитку, орієнтира у професійному просторі, засобу подолання кризових явищ. Шлях вирішення кризи залежить від особливостей попереднього періоду, від індивідуальних особливостей особистості та тісно пов'язаний з обставинами життя в цілому. Переживання кризи суттєво впливає на подальший розвиток особистості фахівця. Важливим є послідовне і конструктивне проходження нормативних криз, оскільки кожна з них є сенситивною для вироблення професійних якостей особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
2. Заславская Т.И. Трудовая мобильность как предмет экономико-социологического исследования / Т.И. Заславская // Методологические проблемы социологического исследования мобильности трудовых ресурсов / Под ред. Т. И. Заславской, Р. В. Рывкиной. – Новосибирск, 1974. – 57 с.
3. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Симанюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 6. – С. 35–44.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд „Знание”, 1996. – 308 с.

5. *Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.- 256 с.*
6. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с. – (Серия „Мастера психологии“).*
7. *Сорокин П. А. Социальная мобильность / П. А. Сорокин. – [Пер. с англ. М. В. Соколовой]. – М. : Academia : LVS, 2005. – 588 с.*
8. *Super D. E. Occupational psychology / D. E. Super. – L. : Tavistock, 1971. – 209 p.*

РАШКОВСЬКА І.В.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач,
кафедра педагогічної творчості,
Національний
педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ ІДЕАЛУ ТА ІДЕАЛЬНОГО

У статті проаналізовані погляди філософів та психологів на проблему ідеалів та ідеального «Я» особистості, наголошено на важливості подальшого вивчення даного питання, а також визначено вплив наявності ідеалу для становлення ідеального «Я».

Ключові слова: особистість, ідеал, ідеальне «Я», цінності особистості, моральні орієнтири.

В статье проанализированы научные взгляды на проблему идеала в жизни личности, определена важность изучения данного вопроса в современном мире. Так же продемонстрирована связь наличия идеала с процессом становления идеального «Я» личности.

Ключевые слова: идеал, идеальное «Я», ценности личности, моральные ориентиры.

In the article scientific looks were analysed to the problem of ideal of personality in life, importance of studies of this question is certain in the modern world. Also was demonstrated connection of presence of ideal with process of developing ideal "ME" of personality.

Key words: ideal, ideal "ME", values of personality, moral reference-points.

Постановка проблеми. Розвиток сьогодення нашої країни характеризується процесом становлення нової соціальної системи, внаслідок чого спостерігається глибока криза головних сфер суспільного життя України. Проблема нових ідеалів в умовах, коли колишні ідеали виявилися явно знеціненими, а нові мають сумнівний характер, стає щонайгострішою. Психологи, педагоги, діячі науки, літератури та мистецтва прагнуть все глибше досліджувати і розкривати сутність людини, розкрити закономірності життєвого прояву особистості, побачити перспективи її розвитку на сучасному етапі.

Особливої актуальності останнім часом набула проблема, пов'язана з формуванням ідеалів сучасних підлітків. Перш за все, це зумовлено тим, що сучасний підліток зростає у суспільстві і часі, де старі ідеали давно вже зламані, а нові ще не сформовані. Тому він дезорієнтований у виборі свого подальшого способу життя та поглядів на нього.

Значуще місце серед гуманітарних наук, зокрема у філософії та психології, завжди займало питання існування й розвитку ідеального «Я» та «ідеалу» взагалі. Саме ідеальне є суттєвою характеристикою свідомості, духовної діяльності, творчої активності соціального суб'єкта [1]. Розробка проблеми ідеального тісно пов'язана з вирішенням першочергових завдань етики, філософії, психології. Вона також має

велике практичне значення, особливо зараз, коли в нашій країні актуальними є проблеми розвитку духовності та формування людини з високими моральними принципами та ідеалами, творчим підходом до справи, активною життєвою позицією.

Виклад основного матеріалу. Проте, ні філософська, ні психолого-педагогічна література поки ще не розкрила повністю питання становлення ідеального «Я», прагнень особистості, впливу на цей процес різноманітних факторів. За період існування незалежної України практично відсутні фундаментальні праці, в яких була б зроблена спроба розглянути процес становлення ідеального «Я» та розвитку поняття «ідеальне» взагалі.

В працях, присвячених розвитку знань про ідеальне, співіснують два незалежні напрями. Перший полягає у визначенні сутності ідеального як явища гносеологічного та онтологічного. В контексті цього напрямку проблема ідеального розглядалась у працях філософів В.С.Тютюхіна, В.Н. Сагатовського, С.П. Петрова. Зокрема, на думку В.С. Тютюхіна, феномен «ідеальне» повинен вивчатися не лише в гносеологічному плані, він може й повинен обґрунтовуватися й на науковому рівні на основі провідних матеріалістичних детермінант [1].

Другий напрям дослідження процесу розвитку ідеального має в своїй основі питання, які пов'язані з фор-

муваннями функцій суспільної свідомості, культурно-духовних цінностей. В даному напрямі дослідження працювали Є.В. Ільєнков, В.С. Барулін та інші. В своїх наукових дослідженнях Є.В. Ільєнков розглядав ідеї як норми культури. У зв'язку з цим вчений обмежував категорію «ідеальне» виключно духовними ідеями. Зокрема, автор розглядав ідеальне і як схему соціально обумовленої людської діяльності, і як відображення зовнішнього світу в формах діяльності людини, а також у формах її свідомості та волі; здатність людини діяти в ідеальному плані [8].

Вищезазначений напрямок дослідження для нашої роботи є більш вагомим, оскільки має практичне значення у контексті виховного процесу підростаючої особистості. На думку О.Г. Дробницького, процес становлення особистості безкінечний і може продовжуватися протягом життя. Вчений передбачає поступове сходження особистості до ідеальної межі [7].

Досить послідовне та структуроване трактування ідеального як суб'єктивної реальності наводилось у працях О.Г. Спіркіна: «Думка, свідомість є реальними, але це не об'єктивна, а суб'єктивна реальність». Вчений зазначав, що ідеальне це не сама предметна діяльність, а лише її духовний прояв та вказував на єдність двох головних аспектів ідеального та раціонального[1].

Проблема ідеального, сягаючи корінням у філософські дослідження, стає предметом вивчення і у психології, зокрема, при дослідженні Я-концепції. Для подальшого дослідження нам видалося доцільним зупинитися на поглядах представників різних психологічних напрямів, що уможливило ґрунтовне вивчення означеної проблеми.

Зокрема, представник психодинамічної теорії З. Фройд вважав, що для

ефективного функціонування особистості в суспільстві їй необхідно виробити власну систему цінностей і норм. Це відбувається в процесі соціалізації особистості. Норми та цінності засвоюються з народження і протягом всього життя та містяться у Супер-Его особистості. В свою чергу Супер-Его вчений поділив на два аспекти – Совість та Его-ідеал. Совість базується на здатності особистості до критичної самооцінки, Его-ідеал структурується на основі того, які моральні цінності визнаються й цінуються батьками у сім'ї. Вчений зазначав, що ідеал формується на засадах того, як батьки цінують свою дитину, її досягнення, наскільки глибоко вона осмислює за допомогою батьків високі моральні стандарти. Наявність ідеалу спонукає особистість до встановлення досить високих стандартів. Супер-Его спрямовує особистість до самовдосконалення, а Его-ідеал є його позитивною змістовою інстанцією [11].

Таким чином, З. Фройд вперше звернув увагу на питання впливу соціального оточення на формування ідеального «Я» дитини.

Погляди засновника психоаналізу поглиблював у своїх дослідженнях А.Адлер, який наполягав на тому, що у процесі виховання образу ідеального «Я» дитини важливу роль відіграє її найближче оточення. Особливе місце при цьому належить ролі матері. Саме ставлення матері до чоловіка, до дітей у сім'ї, до людей у цілому визначатиме сутність ідеалу людських взаємин, який оберуть діти для свого подальшого життя. І надалі у підростаючій особистості багато вимог до оточуючих буде виникати саме відповідно до того ідеалу виховання, який був у батьківській сім'ї. Від ідеалу, на думку дослідника, залежатимуть також і взаємини у майбутній сім'ї людини [1].

Крім того, А. Адлер стверджував, що поведінка людини завжди залежить від розуміння нею свого внутрішнього світу та оточення, в якому вона знаходиться. Вчений зазначав, що люди завжди поведуться згідно зі своїм розумінням життя, своїми ідеалами, незалежно від того, реальні вони, чи ні. У зв'язку з цим він доводив, що багато душевних страждань створено самими людьми, оскільки вони знаходяться у полоні власних ідеалів. Вчений також надавав багато уваги питанню включеності підростаючої особистості у суспільне життя. У зв'язку з цим він наголошував на виховній ролі ідеалу, що послужить життєвим орієнтиром [1].

На думку вченого, молодь в процесі зростання прагне перш за все закріпити свої соціальні ролі. Саме молоді люди виявляють тривогу з приводу того, як вони виглядають в очах інших порівняно з тим, що вони про себе думають, а також як поєднуються ті ролі й навички, які вони культивували у собі раніше, з ідеальними прототипами сьогодення. Е. Еріксон зазначав, що особистісне зростання у соціальному й емоційному відношенні включає в себе нові шляхи оцінки світу й свого ставлення до нього підлітків. Вони можуть вигадувати собі ідеальні сім'ї, ідеальні релігійні та філософські системи, суспільні устрої, а потім порівнювати їх та зіставляти з власною внутрішньою організацією.

Як зазначав вищезгаданий психолог, розум підлітка у пошуках єдності ідеалів стає розумом ідеологічним. Таким чином, «дифузія ідеалів» є наслідком того, що індивідуум не може приймати цінності й ідеологію, носієм якої виступають його батьки, школа та інші джерела авторитету. На думку Е. Еріксона, основа для досягнення майбутнього інтегрованого щасливого життя закладається у дитинстві. Адже розви-

ток особистості відбувається під впливом тих соціальних груп, з якими вона себе ідентифікує. Так, вчений звертав увагу на те, що коли ідеалом для підлітка виступають кінозірки, рок-музиканти, або представники контркультури (революційні лідери, делінквентні особистості), то виділяють «розквітаючу ідентичність» з її соціального оточення. Цінним є положення вченого про вірність, яку він розумів як позитивну якість, що пов'язана з успішним виходом особистості з підліткової кризи. Е. Еріксон використовував термін «вірність» у значенні здатності підлітка бути вірним своїм обіцянкам, дружбі, ідеалам, не дивлячись на суперечності в системі цінностей. Вірність, за позицією психолога, виступає основним будівельним матеріалом ідентичності, оскільки вона є здатністю підлітків і юнаків сприймати та підтримувати ідеали моралі й ідеології суспільства [14].

Таким чином, поглиблюючи погляди попередників щодо впливу соціуму на формування ідеалів дитини, Е. Еріксон також звертав увагу на наслідки наявності у підлітків ідеалів для наслідування та вплив певних якостей особистості на формування ідеального «Я».

Розглядаючи проблему особистісного зростання підлітка, К. Хорні зауважувала, що цей процес залежить від багатьох факторів, які можуть заважати дитині зростати у відповідності з індивідуальними потребами та можливостями. Для подолання своєї тривоги дитина часто обирає несвідомі шляхи ідеалізації власного образу. Поступово несвідомі уявлення починають працювати й створювати у свідомості підлітка ідеальний образ «Я». Цей образ наділяється великою силою, здібностями, він набуває рис героя, генія тощо. Іноді, на думку вченої, особистість може почати ідентифікувати себе зі своїм ідеальним

інтегрованим Я-образом, який може перетворитися на ідеальну самість та стати ідеальним «Я» [10].

Представник гуманістичної теорії особистості Е. Фромм вважав, що особистість є продуктом динамічної взаємодії між природними потребами й суспільними моральними ідеалами. Вчений зазначав, що людям властиво мати стабільну надійну фундаментальну основу знань та орієнтацій в складності світу. Саме система орієнтацій є сукупністю ідеалів і переконань, які дозволяють людям сприймати й розуміти реальність. Без ціннісних орієнтирів люди постійно знаходились би у такому стані, який не давав би їм можливості діяти та розкриватися як особистостям. Розкриваючи суть соціальних типів характеру, Е. Фромм виокремив продуктивний тип характеру, який повинен стати кінцевою метою розвитку особистості. На думку вченого, це тип незалежної, чесної, спокійної, люблячої, творчої особистості, яка здійснює соціально-корисні вчинки. Продуктивну орієнтацію людини вчений вважав ідеальним для неї рівнем [5].

В свою чергу А. Маслоу вважав, що кожна особистість відповідає за те, ким вона стане, бо свідомо виховує себе за тими принципами, які їй подобаються. Вчений зазначав, що кожна особистість відповідальна за той вибір, який вона робить, за ті цілі, до яких вона прагне, за ті ідеали, які вона обирає. За думкою А. Маслоу, щоб правильно обрати шлях власного духовного зростання, треба перед собою мати зразки, гідні для наслідування, тобто ідеали. Наслідуючи ці зразки, кожна особистість може сформулювати власні цілі, свій моральний ідеал. Саме таким шляхом, на думку вченого, люди стають більш моральними, більш етичними по відношенню до оточуючих. Особистість весь час знаходиться на стадії становлення і

завжди має потенційні можливості для особистісного росту й удосконалення, головне, щоб вона правильно обирала свої життєві цінності та ідеали [5].

Про потенціал особистості до самовдосконалення говорив і К. Роджерс, який стверджував, що індивід має широкі внутрішні можливості для зміни свого життя та за певних умов спроможний їх реалізувати. Відповідно до теорії К. Роджерса, Я-ідеальне – це Я-концепція, якою індивід найбільше хотів би володіти, той уявний образ, якому він хотів би відповідати. Я-ідеальне є структурою, яка постійно трансформується і змінює своє значення. Якщо у людини Я-ідеальне значно відрізняється від Я-реального, вона відчуває психологічний дискомфорт і незадоволення, у неї може розвинути-ся невроз. Я-ідеальне – це ідеальна модель, до якої людина прагне. Водночас, якщо Я-ідеальне надто відрізняється від реальної поведінки людини і її системи цінностей, то може стати перешкодою на шляху до особистісного розвитку [5].

Таким чином, представники гуманістичної теорії наголошували на здатності людини до самовдосконалення шляхом вдосконалення свого ідеального «Я» та його наближення до Я-реального.

Вагоме місце ролі ідеального «Я» для особистості надавали в своїх дослідженнях представники диспозиційного напрямку в теоріях особистості (Г. Олпорт, Р. Кеттелл, Г. Айзенк). Зокрема, Г. Олпорт зазначав, що лише в певному віці підростаюча особистість починає замислюватися над своїм ідеальним «Я». Адаже в дитинстві особистість може думати тільки про себе зараз, і думки, якою вона хоче бути, якою повинна стати, її ще не турбують. На відміну від дитини молодшого віку, підліток вже починає замислюватись

над своїми ідеалами, прагне усвідомити своє ідеальне «Я». Основною проблемою підлітка вчений вважає вибір майбутньої професії та інших життєвих цінностей [11].

Варто також зауважити, що погляди дослідників щодо визначального впливу соціуму на формування ідеалів людини певною мірою розходяться. Зокрема, представник теорії соціального наування Д. Роттер довів, що навчитися поведінці можна тільки шляхом взаємодії з іншими людьми, саме шляхом набуття схожості з ідеалом. Вчений розглядав людей як цілеспрямованих індивідуумів, які завжди мають свій ідеал та певну мету для того, щоб задовольнити свої потреби [1].

Представники екзистенціальної теорії психології, зокрема Р. Мей, І. Ялом [5] вважали, що людина вільна у своєму виборі, свобода для неї пов'язана з альтернативою: або залишатись самою собою всупереч прагненню суспільства «усереднити» й знеособити власне «Я», тобто протипоставити себе суспільству та вступити з ним у конфлікт; або залишатись таким, як усі, перебувати у згоді з суспільними вимогами та втратити самого себе, відмовившись від своєї свободи та індивідуальності.

Однак, на наш погляд, досліджуючи проблему набуття ідеалів та становлення ідеального «Я», варто уявляти процес як цілісною системою, яка поєднує індивідуальні особливості людини та вплив соціокультурного оточення. Підтвердження саме цієї думки знаходимо у теорії особистості А. Бандури, який зазначав, що лише люди за допомогою здатності передбачати, можуть ментально уявити свій ідеальний образ. На думку автора, багато вчинків людина здійснює саме для того, щоб досягти власного уявного прикладу або ідеалу. І саме з бажаних образів поступово формується образ того ідеального

«Я», до якого особистість прагне. Таким чином, людина, яка спостерігає за способом життя інших людей, прагне внести у власний образ «Я» образ тих рис, які вона спостерігала. А. Бандура вважає, що якщо людина прагне змінити свою поведінку або рід заняття, вона повинна мати внутрішній орієнтир або ідеал поведінки [5].

Собчик Л.М. у своїх дослідженнях розкриває роль самосвідомості у становленні ідеального «Я» особистості. На думку вченої, у кожній людині постійно співіснують два образи власного «Я», які часто знаходяться у внутрішньому конфлікті. Те, якою людина є в дійсності (Я-реальне), дуже часто не співпадає з тим, якою вона хотіла б себе бачити (Я-ідеальне). Я-образи можуть мати високу чи низьку стійкість на різних вікових етапах, у різних типів особистості. Взаємодія всіх «Я» може бути досить суперечливою, залежно від інтегрованості та взаємопов'язаності її компонентів [6].

Висновки. Отже, тлумачення категорій ідеалу та ідеального як з філософської так й психологічної точки зору демонструє, що вони знаходяться у тісному взаємозв'язку як аспекти особистості та її соціальної зумовленості. З психологічної точки зору поняття «ідеал» та «ідеальне» є виразниками Я-концепції особистості, яку неможливо розглядати окремо від розвитку ідеального «Я», що є базовим аспектом самосвідомості.

Важливим кроком на шляху становлення ідеального «Я» є процес усвідомлення чітких орієнтирів свого майбутнього, тих рис, які особистості хотілось би бачити в своєму характері та в поведінці, підґрунтям для чого виступають ідеали та цінності. Лише усвідомлене та чітке розуміння ідеалів та вміння відокремлювати їх від наслідування ідолам і кумирам сприяє розвитку позитивної Я-концепції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агієнко І.В. Соціально-філософський аналіз моделей формування особистості як суб'єкта культури [Текст] : дис. ...кандидата психол. наук : 19.00.03 / І. В. Агієнко. – К., 2009. – 196 с.
2. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної психології: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Омелян Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
4. Гаврилов М.І. Філософія демократичної державності [Текст] : дис.... доктора філософ. наук :19.00.03 / М. І. Гаврилов. – Донецьк, 2006. – 417 с.
5. Демидов Д.Н.. Соотношение образов Я-идеальное и Я-реальное и проблемы подростков [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Д. Н. Демидов. – СПб. : [б. и.], 2000. – 162 с.
6. Краснорядцева О.М. Типологические особенности проявлений становления Я-концепции подростков / О. М. Краснорядцева, А. Р. Гайнанова // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 29. – С. 74–78.
7. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: автореф. дис....д-ра психол. наук: 19.00.07 / Р.В.Павелків; Ін-т психології ім.Г.С. Костюка АПН України.-К., 2005.-240с.
8. Пономаренко В.В. Культурно-історична концепція особистості в творчості Є. В. Льєнкова [Текст]: автореф. дис. ...канд. філософ. наук / В. В. Пономаренко. –К., 2012. – 20 с.
9. Прихожан А.М. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // На пороге взросления : Сборник научных статей / Ред. Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова. – М. : МГППУ, 2011 – С. 14–22.
10. Хорни К. Невроз и развитие личности / Карен Хорни. – М. : Наука, 1989. – 220 с.
11. Якубова Л.А. Педагогічні умови формування творчих здібностей учнів підліткового віку в процесі позакласної роботи / Л. А. Якубова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка і психологія. – 2008. – № 25. – С. 122–129.
12. Brown Wendy, Kafer Norman F. Self-discrepancies and perceived peer acceptance / Brown Wendy, Kafer Norman F. // J. Psychol. – 1994. – 128. – № 4. – P. 439–446.
13. Campbell J.D. Lavallo L.F. Who am I? The of self-confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. / Campbell J.D. Lavallo L.F. //Self-Esteem: the Puzzle of low self regard Plenum series in clinical psychology. – N.-Y., 1989. – P. 3–20.
14. Erikson E. Childhood and society (2nd ed.) / E. Erikson. – New York, 1974. – 250 p.

СУРГУНД Н.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної
психології та педагогіки,
Хмельницький національний
університет,
м. Хмельницький

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЛІВАРІАНТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО (КАР'ЄРНОГО) РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Проведено аналіз психологічних концепцій професійного розвитку в рамках теорії вибору та розвитку кар'єри. Теорію різнобічної кар'єри розглянуто в контексті проблеми професійної мобільності особистості як фактору забезпечення особистісної конструктивності професійного руху.

Ключові слова: теорія професійного розвитку, теорія кар'єри, професійна мобільність, поліваріантна кар'єра.

Проведен анализ психологических концепций профессионального развития в рамках теории выбора и развития карьеры. Теорию поливариантности карьеры рассмотрено в контексте проблемы профессиональной мобильности как фактора обеспечения личностной конструктивности профессионального продвижения человека.

Ключевые слова: теория профессионального развития, теория карьеры, профессиональная мобильность, поливариантная карьера.

The analysis of psychological concepts of professional development in the theory of selection and career development. Theory of protean career considered in the context of professional mobility as a of factor providing of personality constructive of professional motion of man.

Key words: professional development theory, theory of career, professional mobility, protean career.

Постановка проблеми. Прискорення темпів трансформацій українського суспільства на основі євроінтеграції, а також глобального динамізму економіки на базі інформатизації сприяє виникненню до працівника нових фахових вимог бути професійно мобільним. Дані вимоги в контексті проблематики професійного розвитку сучасного фахівця визначають потребу психологічного забезпечення мобільності його інтроособистісних переходів до нового змісту / нових форм професійної діяльності, готовності до засвоєння відповідних тому знань, здатності динамічно та конструктивно реалізувати нові варіанти свого професійного розвитку (розвитку кар'єри).

Нинішні процеси модернізації соціально-економічної сфери суспільства обумовлюють нестабільність та значні динамічні трансформації на ринку праці. За даними досліджень, більшість професій протягом 5-10 років суттєво змінюється в умовах динамічного осучаснення вимог до професійної змістовності праці та компетентності фахівця, або ж стають неактуальними на ринку праці. Особливістю сучасного світу професій є зміна монопрофесіоналізму поліпрофесіоналізмом [4; 6], а також необхідність для забезпечення позитивного динамізму кар'єри протягом життя мобільно оновлювати професійно необхідні знання та перевчатися у фа-

ховій сфері, продовжувати освіту, підвищувати або змінювати кваліфікацію та професійний статус / позицію [2 ; 3; 4; 6; 7; 10; 11]. Тому проблема професійної мобільності особистості (професійної мобільності сучасного фахівця) визначається *актуальністю* в сучасний період, оскільки професійна мобільність визначає ефективну можливість самоактуалізації та поліваріантності адаптивного реагування фахівця як суб'єкта професійного розвитку на динамічні зміни, що відбуваються у сфері його професійної діяльності та кар'єри. Тож потреба вивчення даної проблематики з точки зору забезпечення особистісної ефективності працівника в процесі поліваріантного розвитку його кар'єри (як процесу професійного розвитку особистості) і обумовлює необхідність розгляду проблеми професійної мобільності сучасного фахівця в даному контексті.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема професійної мобільності актуалізувалась у вітчизняній психології, педагогіці, соціології, акмеології та інших науках в умовах наростання динамічності соціально-економічних змін на межі ХХ-ХХІ-го століть. Професійна мобільність виступає механізмом забезпечення трансформаційних процесів як у соціумі, так і в самій особистості, забезпечуючи процеси переходів між циклами розвитку на соціально-професійному та особистісному

рівнях [3 ; 6; 10].

Професійний розвиток людини вітчизняною психологічною наукою визначається як складова частина психічного розвитку особистості (В.О. Аверін, В.О. Гринько, Е.Ф. Зеєр, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, К.К. Платонов, В.В. Рибалка та ін.). Закордонні психологічні концепції професійного розвитку (як розвитку кар'єри), базуючись на методології І.М. Кондакова [5], з точки зору загальної теорії особистості диференціюються за наступними напрямками: –психодинамічна теорія (З. Фрейд, Е. Рое, У. Мозер та ін.); –диференційно-діагностична теорія (Г. Мюнстенберг, Ф. Парсонсон та ін.); –теорії рішень (Д. Тідеман, Г. Ріс, Х. Томе та ін.); –теорії розвитку (Д. Сьюпер, У. Джейд та ін.). Як відзначають D. Jesser, D. Hall та ін. одним з важливих елементів теорії професійного розвитку є розробка теорії кар'єри (вибору та розвитку кар'єри) в напрямку досліджень варіативності кар'єрних переходів та кар'єрних змін на основі процесів професійної мобільності [8; 10 ; 11; 12].

В сучасних умовах динамізму економіки, за визначенням як вітчизняних, так і західних дослідників, професійна мобільність виступає важливим елементом системи професійного розвитку особистості – Е.Ф. Зеєр [3], процесу розвитку кар'єри людини – С. Гледдінг [2]. У той же час відзначаються певні методологічні розбіжності у межах визначення самого поняття „кар'єра“ („кар'єра являє собою сукупність переміщень в організаційній структурі“, „розвиток кар'єри людини є процесом усїєї життєдіяльності“), що веде до теоретичної неузгодженості в теоріях професійного розвитку. Зважаючи на актуальність даної проблематики, *метою статті* є аналіз загальноприйнятих в світо-

вій науці психологічних концепцій та теорій професійного розвитку в рамках проблеми професійної кар'єри у контексті підходу до професійної мобільності як фактору забезпечення особистісно-конструктивної поліваріантності (множинності) траєкторій професійного руху людини.

Виклад основного матеріалу. У контексті психологічної теорії професійного розвитку Н.Р. Хакімова розглядає професійну мобільність як елемент професійного самовизначення особистості. Професійна мобільність характеризує формування готовності сучасного фахівця до конструктивних особистісно-професійних змін та психологічної перебудови вже наявної професійно обумовленої структури фахівця. При цьому професійна мобільність розглядається як прояв адаптації працівника до мінливості професійного середовища в умовах його невизначеності [7].

Професійний розвиток людини психологічною наукою визначається як складова частина психічного розвитку особистості [1; 2; 3; 7]. Професійний розвиток особистості є детермінований такими факторами розвитку як соціально-економічна ситуація, ведуча діяльність (її тип), біологічний фактор, власна активність особистості, певний збіг обставин та подій тощо. Взаємодія цих факторів відбувається на фоні вікових змін протягом *більшої частини онтогенезу людини* – Е.Ф. Зеєр [3, с. 22, 30]. Це визначає професійний розвиток на основі принципу детермінізму та індетермінізму як відкрити нерівноважну систему. В такій системі у кризові моменти розвитку (в критичних ситуаціях (точках) професійних криз, соціально-економічних змін тощо) на основі професійної мобільності відбуваються зміни вектору професійного розвитку фахівця. При цьо-

му В.О. Аверін звертає увагу, що зміни траєкторії професійного розвитку особистості забезпечують подолання тенденції її регресивного професійного розвитку [1].

Згідно з підходом Е.Ф. Зеєра, з точки зору психології „професійний розвиток – це зміна психіки в процесі засвоєння професійно-освітньої, трудової та власне професійної діяльності. Об'єктом розвитку виступає суб'єкт діяльності... Професійний розвиток людини відбувається при її взаємодії з світом професій” [3, с. 22-23].

Західні дослідники відзначають, що розвиток кар'єри людини є складним процесом, який включає особистісно-індивідуальну (внутрішню) й соціально-професійну (зовнішню) складові та відбувається протягом життєвого шляху людини в умовах мінливості перебігу її професіоналізованої діяльності, Так D. Brown звертає увагу, що розвиток кар'єри людини є процесом усієї життєдіяльності, який динамічно взаємодіє з іншими сторонами життя. Розвиток кар'єри [тобто процес професійного розвитку особистості – *H.C.*] включає в себе процеси вибору, освоєння, адаптації та просування в професії. Невід'ємною частиною цього розвитку є процеси конструктивного вирішення на особистісному рівні працівника, як прояв внутрішньої активності та мобільності, професійних проблем або кар'єрних криз, пов'язаних із змінами змістовності професійної праці (в т.ч. і професійною переорієнтацією) та відповідними до цього змінами в професійній позиції чи професійному статусі. При цьому розвиток кар'єри людини не обмежується тільки зростанням ефективності її фахової діяльності, але й включає в себе, як інтроузгодження психіки, зняття на внутрішньоособистісному рівні невизначеності при виборі варіантів роз-

витку кар'єри, адаптивність до динамічності фахової діяльності, боротьбу при цьому зі стресом тощо [8].

Поняття „кар'єра” Д. Сьюпером (D.E. Super) визначається як ланцюг подій, що складають життя, як послідовність професійних занять та інших життєвих ролей, які разом виражають прихильність людини діяти у відповідності з її узагальненою моделлю саморозвитку. Загалом кар'єра як процес професійного розвитку особистості на всьому її життєвому проміжку від учня до пенсіонера містить різні професійні ролі працівника разом з іншими непрофесійними ролями. Кар'єри як багатоваріантність різних професійних ролей на різних професійних позиціях працівника концентруються навколо людини [14, р. 4]. У контексті даного підходу західних дослідників щодо визначення поняття „кар'єра”, вона [кар'єра] розглядається як поділений на певні проміжки (певні цикли) життєвий шлях людини, пов'язаний з її професійною роботою (G.W. Dawis, J.H. Greenhaus, D.L. Jessor, D.T. Hall, P.H. Mirvis, D.B. McFarlin та ін.).

Таким чином, аналізуючи дані підходи, можна зробити висновок, що західними дослідниками кар'єра узагальнено розглядається з точки зору широкого тлумачення даного поняття – як процес реалізації людиною (особистістю) себе, потенціалу своїх можливостей в умовах професійної діяльності, а не просто пов'язується з пересуванням працівника по службово-організаційних сходинках. Ми поділяємо таку позицію західних науковців щодо трактування поняття „кар'єра” в даному контексті і дотримуємось її в нашому дослідженні. При цьому відзначимо, що такий підхід дозволяє методологічно узгоджувати поняття „кар'єра” (західні концепції професійної діяльності) та поняття

„професійний розвиток особистості” у вітчизняних концепціях професійної діяльності, оскільки за підходом Е.Ф. Зеєра [3], процес професійного розвитку особистості охоплює період *більшої частини онтогенезу людини* в умовах різноманітності форм її взаємодії з світом професій

Аналіз західних психологічних концепцій професійного розвитку в рамках проблеми професійної кар’єри свідчить про різноманітність поглядів та підходів науковців на проблему кар’єри. На нашу думку, змістовні фундаментальні узагальнення та систематизацію загальної теорії вибору та розвитку кар’єри (моделей кар’єри), що є притаманними західній науці, провів С.Н. Осіров (1990) [13]. Осучаснений підхід до теорії кар’єри (теорії професійного розвитку) та моделей кар’єри представили Е. Hornowska та ін. (2001) [9]. С.Н. Осіров відзначає, що більшість концепцій щодо проблем кар’єри співвідносяться з чотирма фундаментальними підходами в теорії кар’єри:

- *теорії особистісних рис*: теорія вибору кар’єри (J.L. Holland, G.D. Gottfredson, H.G. Vacer – успішність кар’єри пов’язується з відповідністю між особистістю та умовами роботи. Вибір того чи іншого варіанту траєкторії розвитку кар’єри являє собою вираз особистості та притаманного їй „Я”, а не випадковою подією) та теорія „пристосування до роботи” (G.W. Dewis, L. Lofguis, R.W. Rice та ін.) – теорія стверджує, що існує усталене співвідношення між особистісними особливостями й якостями працівника та вибором ним типа діяльності й кар’єри;
- *психоаналітичні концепції*: психодинамічна модель вибору кар’єри (Е. Bordin, В. Nachmaan,

S.S. Segel – засадами професійного вибору та розвитку визначається задоволення потреб особистості) та теорія походження професійних інтересів (А. Roe, М. Siegelman) – вибір типу та ступеня кар’єрної (професійної) активності визначається як результат генетичних відмінностей між індивідуумами (в першу чергу в інтелектуальному прояві) та способів взаємодій із різноманітними аспектами навколишнього світу та світу професій;

- *теорія соціального навчіння або „підкріплення”* (А. Bandura, G.B. Jones, J. D. Krumboltz, А.М. Mitchell, J.B. Rotter). Увага концентрується на взаємодії „особистість – робоча обстановка”. Важливим фактором визнається „соціальне оточення”. Різний досвід підкріплення та його взаємодія з біологічними особливостями індивіда та робочої обстановки формують відповідний набір установок, вмінь та навичок у людини. Одним із значущих вмінь особистості працівника визнається його самоефективність. А. Bandura розробив поняття про самоефективність як важливу особистісну якість успішного працівника, як когнітивний фактор, що дозволяє активно та гнучко керувати професіоналізованою поведінкою;
- *підхід „розвиваючої перспективи”* (D.E. Super, Е. Ginzberg, J.L. Herma, N. Matlin, D.V. Tiedeman, R.P. O’Hara та ін.). Концепція „теорії розвитку” або ж „розвиваючої перспективи”, яку розробив D.E. Super та розвинули інші дослідники, базується на

двох основних аспектах: 1) стадії життя та їх вплив на розвиток людини; 2) шляхи взаємодії життєвих стадій та особистості. У контексті даної теорії професійного розвитку (розвитку кар'єри) визначається, що кожна стадія життя характеризує потребу вирішити в її рамках певні задачі розвитку, перш ніж людина зможе просунутись на наступну стадію [13].

У контексті проблематики професійної мобільності охарактеризуємо на основі підходу М.І. Кондакова [5] „теорію розвитку” („теорію розвиваючої перспективи”) як теорію професійного розвитку Д. Сьюпера (D.E. Super), У. Джейда, Д. Шпангера та ін. Її основними положеннями є:

- протягом життя змінюються умови розвитку, що обумовлює велику різноманітність вибору професій та зміни професійного статусу / професійних позицій;
- -професійний розвиток має ряд стадій та фаз, що описуються різними траєкторіями професійного розвитку. При цьому зміни траєкторій професійного руху відбуваються в кризових точках [точки біфуркацій – Н.С.], що визначає можливості реалізації множинності траєкторій професійного розвитку фахівця як у межах фаз і стадій розвитку, так і при переходах між ними;
- стадіями професійного розвитку можна керувати;
- задоволеність роботою визначається можливостями особистості реалізовувати свої інтереси та здібності в професійних ситуаціях [5].

Як відзначає Е. Hornowska у контексті положень психології праці, у відповідності до концепції Д. Сьюпе-

ра (D.E. Super) кар'єра розглядається з індивідуальної точки зору як упорядкований опис послідовних життєвих (професійних) рішень і базується на таких поняттях як розвиток, значення, участь, самооцінка, самоефективність тощо. Професійні образи та їх зміни в процесі розвитку формуються на основі багатоваріантності досвіду спостережень та ідентифікації з іншими працівниками протягом усього життя, що й визначає мобільну різноманітність варіантів переходів індивіда до нових професійних образів в межах динаміки руху до наступного рівня розвитку кар'єри [9].

Необхідно зауважити, що в останній час теорія кар'єри та уявлення про її сутність були суттєво доповнені концепцією „багатогранної” (поліваріантної) кар'єри (*protean career*). Її автором є американський дослідник Дуглас Холл (D.T. Hall), який у співпраці з багатьма провідними західними науковцями, починаючи з 1976 року, її плідно розвинув, перетворивши протягом останніх десятиліть її на загальноприйнятну в світовій науці теорію поліваріантної кар'єри [11 ; 12]. Особливістю даної теорії є те, що підхід до проблеми розвитку кар'єри відбувається на основі визнання унікальності поліваріантного кар'єрного шляху (траєкторії професійного розвитку) кожного працівника. D.T. Hall та P.H. Mirvis стверджують, що відображення динаміки та змістовності кар'єри кожної людини протягом її життя є таким же унікальним та неповторним, як і її відбитки пальців (*career finger-print*) [12].

Концепція поліваріантної кар'єри передбачає, що працівники повинні володіти не конкретним набором обмежених навичок і вмінь, а свого роду метавміннями, серед яких найголовнішими визначаються здатності до швидкої адаптації при мінливості

соціально-професійних умов та здатності до ефективного самонавчання. Теорією поліваріатної кар'єри важливе значення у визначенні передумов успішності працівника відводиться необхідності розвитку самоефективності його особистості, його „Я”. При цьому підкреслюється, що для людини в якості критерію успішності такої кар'єри переважне значення має суб'єктивне (інтернальне) усвідомлення власної успішності та ефективності. За визначенням авторів теорії, даним критерієм успішності кар'єри працівника є поняття його психологічного успіху (*psychological success*). При цьому кар'єра розглядається як процес професійного розвитку, ініціатива в керуванні яким належить самій людині на основі самоефективної активності в реалізації певного варіанту власного життєво-кар'єрного вибору. Теорія поліваріатної кар'єри реалізує гуманістичний принцип забезпечення інтрособистісної конструктивності змін психіки людини в динамічних умовах мобільності її переходів на нові траєкторії професійного руху [11 ; 12].

Теорія поліваріатної кар'єри (*protean career*) відходить від традиційної моделі кар'єри фахівця як фіксованого лінійно-послідовного просування знизу вгору по позиціях (службових, посадових, статусних та ін.) організаційної ієрархії, по так званих „кар'єрних сходах”. Новий погляд на специфіку професійного розвитку визначає процес розвитку кар'єри як динамічне поліваріантне проходження людиною не одного, а сукупності кар'єрних циклів, кожний з яких складається з міні-стадій професійного розвитку (входження – освоєння – досягнення майстерності – відхід) і чергується з короткими інтенсивними періодами навчання. Весь цей процес протягом періоду життєво-професійної активності може

розгортатися в просторі не тільки однієї професії, а різних сфер діяльності, різних організацій, відмінності функціональних завдань, змін змісту праці тощо. Теорія поліваріатної кар'єри визначає можливість існування множинності піків розвитку та спадів [криз професійного розвитку – *H.C.*] на траєкторії професійного руху, тимчасових повернень на попередній рівень як змін вектору професійного розвитку, динамічних змін місця, статусу, виду та змістовності фахової діяльності [на нашу думку, така поліваріантна динаміка кар'єрного розвитку забезпечується в моменти переходів від однієї траєкторії професійно-кар'єрного руху до іншої на основі процесів професійної мобільності особистості – *H.C.*].

У контексті мобільності кар'єри Д. Джессером (*D.L. Jesser*) відзначалося, що в ринкових умовах середньостатистична людина змінює місце роботи до п'яти разів протягом періоду працездатності, реалізуючи тим самим на практиці концепцію множинності (поліваріантності) кар'єр сучасного працівника. Зміни місця роботи як прояв професійної мобільності у процесі розвитку кар'єри визначаються закономірностями процесу зняття невідповідності між людиною (на основі активності внутрішнього „Я”) та робочим середовищем як умовами соціально-професійної діяльності [10].

Отже, аналіз та узагальнення вищенаведених підходів свідчить, що процес професійного розвитку особистості розглядається дослідниками як розвиток усієї професійно-життєвої кар'єри працівника. Професійний розвиток особистості як розвиток кар'єри визначається на основі внутрішньої активності „Я” та здатності до особистісно-професійного саморозвитку в контексті множинності шляхів

професійного розвитку (поліваріантності кар'єр). В умовах динамічності сучасної економіки концепція особистісно-конструктивної поліваріантності кар'єри працівника реалізується

на основі професійної мобільності як активної здатності до самоефективного інтроузгодженого переходу психіки особистості на нові траєкторії професійного розвитку фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аверин, В. А. Принципы психического развития / А. В. Аверин // Психология человека от рождения до смерти ; [под. ред. А. А. Реана]. – СПб., 2002. – С.37-41.
2. Глэддинг, С. Психологическое консультирование. 4-е изд. – [пер. с англ.] / С. Глэддинг. – СПб.: Питер, 2002. – 736 с.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М.: Издательский дом „Академия”, 2006. – 480 с.
4. Іванченко, Є. А. Професійна мобільність майбутніх фахівців. – Одеса: СМІЛ, 2004. – 120 с.
5. Кондаков, И. М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И. М. Кондаков, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С.158-164.
6. Пріма, Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Пріма Раїса Миколаївна. – Луцьк, 2010. – 466 с.
7. Хакимова, Н. Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Хакимова Нурия Равельевна. – Кемерово, 2005. – 179 с.
8. Brown, D. Career counseling techniques / D. Brown, L. Brook. – Boston: Allyn & Bacon, 1991. – P.5-7.
9. Hornowska, E. Rozwój zawodowy – podstawowe założenia // E. Hornowska, Wł. J. Paluchowski // T. Listwan, St. Witkowski (red.). Sukces w zarządzaniu: Problemy organizacyjno-zarządcze i psychospołeczne. Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Nr 900. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego, Wrocław. – 2001. – S.230-256.
10. Jesser, D. L. Career education: Challenges and issues / D. L. Jesser // Journal of Career education. – 1983. – vol.10. – P.70-79.
11. Hall, D. Tim. The protean career: A quarter-century journey / D. T. Hall // Journal of Vocational Behavior – 2004. – vol.65. – P.1-13.
12. Hall, D. Tim. Psychological success and the boundaryless career / D. T. Hall, P. H. Mirois // Journal of Organizational Behavior. – 1994. – vol.15. – P.365-380.
13. Osipov, S. H. Convergence in theories of career choice and development: review and prospect / S. H. Osipov // Journal of Vocational Behavior. – 1990. – Vol.36. – P.122-131.
14. Super, D. E. Career education and the meaning of work / D. E. Super. – Washington, DC: U.S.Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. U.S.Government Printing Office, 1976. – 47 p.

ТКАЧЕНКО М.В.,
аспірант,
Інститут професійно-технічної
освіти НАПН України,
м. Київ

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ОДИН З ПРІОРИТЕТНИХ ПРИНЦИПІВ У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЗАГАЛОМ І ПРОФЕСІЙНОЇ – ЗОКРЕМА

У статті висвітлені з позиції психології, педагогіки, культурології визначення вчених щодо сучасної гуманістичної проблематики в аспекті навчання й виховання майбутніх робітничих кадрів; акцентується увага на важливості гуманістично-ціннісного виміру педагогічної взаємодії викладача й учня у ПТНЗ.

Ключеві слова: гуманітарне знання, педагогічна дійсність, професійна освіта, педагогічний гуманізм, комунікативна компетентність, освіта, знання.

В статье освещены с позиции психологии, педагогики, культурологии определения ученых современной гуманистической проблематики в аспекте учебы и воспитания будущих рабочих кадров; акцентируется внимание на важности гуманистического-ценностного педагогического взаимодействия преподавателя и ученика в ПТУЗ.

Ключевые слова: гуманитарные знания, современная педагогика, профессиональное образование, педагогический гуманизм, коммуникативная компетентность, знания, образование.

The article deals with the position of psychology, pedagogy, cultural studies scholars definition of modern humanistic perspective in the aspect of the education and training of future skilled workers; It focuses on the importance of humanistic valuable pedagogical interaction between teacher and student in VET.

Key words: humanities, modern pedagogy, professional education, pedagogical humanism, communicative competence, knowledge, and education.

Сучасна людина (незалежно від обраного фаху) потребує гуманітарного виховання, а воно забезпечується, передусім, гуманітарною освітою.

Гуманітаризація освіти стає пріоритетним принципом у формуванні змісту освіти загалом і професійної зокрема. Сутність гуманітарного знання полягає в тому, що його основою виступає людина і як суб'єкт, і як об'єкт, і як самоціль. Призначення цього знання – бути надійним фундаментом сучасної людської мудрості, заснованої на синтезі досягнень філософії, психології, політології, економіки, культурології, історії і інших наук.

Гуманітарне знання безпосередньо впливає на формування духовності людей, їхні світоглядно-ціннісні орієнтації, дедалі ширше його потенціал використовується в розробці й реалізації політичних, економічних, соціальних та інших програм. На його основі розробляються гуманітарні технології, які розглядаються як систематизація, співорганізація й упорядкування у просторі та часі компонентів цілеспрямованої колективної діяльності людей. Гуманітарне знання виступає своєрідним посередником між культурними досягненнями минулого, теперішнього і спробами соціального проектування майбутнього, взаємно узгоджуючи їх на рівні рефлексивного ставлення до можливості конструктивного діалогу в часі. В епоху Інтернету, сучасних

телекомунікацій ґрунтовна гуманітарна підготовка потребує відповідного доступу учнів і студентів, учителів і викладачів до знання не лише в межах традиційних підручників і посібників, але й завдяки новітнім комп'ютерним технологіям, що стали широко доступними. Вчені зазначають, що залучення до вивчення курсів світоглядно-філософського спрямування особливо важливим є для майбутніх спеціалістів із гуманітарних спеціальностей: для них питання «Що таке людина?» – центральне, як і для філософів. Людина в історичному і культурному просторі, людина як творець і як творіння культури, доля людини і стратегії людської свободи, відчуження людини у сучасному світі, цивілізаційні засади існування людства, людина перед викликами сьогодення – ось неповний перелік тих питань, які турбують кожного [4, с. 1-5].

Гуманітарна складова – це картина світу, це ціннісні орієнтації та моральні принципи людини, які дозволяють їй досягти професійної зрілості, компетентності.

Необхідність гуманізації та гуманітаризації освіти простежують українські вчені [10, с. 20-23; 1, 230-231] у виокремлених ЮНЕСКО головних напрямках навчання: вчитися знати, розвивати здібності та здобувати знання впродовж усього життя; вчитися діяти, тобто отримувати і вдосконалювати практичні вміння в усіх галузях

життєдіяльності; вчитися жити разом, успішно співпрацювати і контактувати з різними людьми на основі знання і поваги до їхньої історії, традицій і духовних цінностей; вчитися бути, що передбачає розвиток почуття незалежності та водночас особистої відповідальності за долю світу.

За оцінкою В. Беха й І. Малика, сьогодні у світі та в Україні розглядаються та пролонгуються у майбутнє декілька парадигм педагогічної діяльності: когнітивно-інформаційна (знання), культурологічна, особистісно орієнтована, компетентнісна, аксіологічна й ін. [1]. Філософія освіти на основі визнання особистості людини фундаментальною цінністю робить ставку на домінування гуманітарної парадигми. «Особистість як ансамбль суспільних відносин інтродюкує найважливіші групові консенсуси, що є смислами, сповідування яких важливе для успішного розвитку всієї спільноти» [8, с. 7].

За гуманітарною парадигмою (І. Колесникова), знання носять смисловий, ціннісний характер; утверджуються суб'єкт-суб'єктні відносини; відсутня монополія на істину і реалізується принцип: «скільки суб'єктів – стільки істин»; діалог стає основою комунікації та провідним методом дослідження, забезпечується ціннісно-смислова рівність педагога і дитини (Я. Корчак, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, О. Падалка, І. Прокопенко, В. Євдокимов).

В. Кремень зазначає, що перехід від індустріального виробництва до науково-інформаційного, яке змінює буквально всі аспекти життя і діяльності суспільства в цілому й окремої людини зокрема, продукує нові пріоритети, насамперед ті, які будуть задіяні для розвитку людини. Місце країни, нації у глобалізованому сві-

ті залежатиме від того, наскільки її громадяни усвідомлюють свої національні інтереси в широкому сенсі, охоплюючи економіку, політику, духовну сферу тощо, наскільки країна успішно зможе представляти, захищати свої національні інтереси у конкурентній боротьбі з іншими державами. У цьому контексті національне згуртування, патріотичне виховання набувають важливості не лише з погляду гуманітарного, а й з огляду на самовідчуття особистості, приналежності до нації, держави [9, с. 9-10].

Технічна і професійна освіта, яка є складовою частиною освіти впродовж усього життя, покликана відіграти важливу роль у новій ері як ефективний інструмент формування культури миру, забезпечення сталого розвитку в умовах здорового навіколишнього середовища, соціальної згоди і міжнародного співробітництва [Цит. за: 10, с. 23].

Проблема професійної освіти і навчання, на думку Н. Ничкало, має розглядатися з позиції якості робочої сили як ключової умови розвитку людських ресурсів. Перехід до ринкової економіки чітко визначає головне завдання всіх суб'єктів освітньої політики й освітнього процесу, яке полягає в обов'язковому врахуванні сучасних соціально-економічних реалій ринку праці, трансформуванні їх у конкретні освітні програми професійної підготовки фахівців. Вчена підкреслює, що потрібно «олюднити» дефініції «ринок», «ринок праці», адже людина є джерелом і рушійною силою всіх процесів на ринку праці. Ринок праці створений людьми, вдосконалюється і розвивається ними, а тому дефініцію «ринок праці» доцільно розглядати в тісному зв'язку з людиною, її творчим потенціалом, вихованням і навчанням її трудовою діяльністю, неперервною

освітою впродовж життя [10, с. 104-107]. У цьому обґрунтуванні вбачаємо не лише орієнтацію на гуманітаризацію і гуманізацію професійної освіти, але й окреслення головної детермінанти її здійснення.

Потреба підготовки кваліфікованого робітника, згідно з сучасними науковими підходами, має поєднуватися з формуванням цілісної високодуховної культурної особистості, а тому предмети соціально-гуманітарного циклу мають бути активно задіяні з метою формування в особистості майбутнього фахівця гуманістичного світогляду, професійної та соціальної орієнтації. Гуманітарну освіту слід розглядати як важливу складову професійної освіти, нашої духовної культури, вважає Г. Васянович [2, с. 21-27].

Вирішення головних завдань освіти, навчання, виховання і розвитку особистості учня, оволодіння ним відповідними знаннями, навичками й уміннями, світоглядними і поведінковими якостями забезпечується у процесі взаємодіяльності педагогів і учнів. Тому, вирішальним чинником ефективної організації педагогічного процесу в усіх закладах освіти була і залишається педагогічна взаємодія. Професійна підготовка молоді до життя і діяльності в конкурентному і динамічному світі потребує спільного особистісного і професійного зростання суб'єктів педагогічного процесу. Системоутворюючим фактором психології професій, за Е. Леєром, є взаємодія особистості з професією, означає вибір, якість освоєння, психологічний зміст діяльності, сходження до вершин професіоналізму, подолання професійних криз, конфліктів, деформацій, професійного старіння, а також психологічний супровід професійного становлення [7, с. 4].

Успішний процес професійного

зростання можливий лише за умови розвитку особистості, здатної розпізнати стан своїх властивостей, досягнути усвідомлення необхідності змін і перетворень свого внутрішнього світу, здатної на пошук нових можливостей самореалізації у праці. Таким чином, провідною ідеєю педагогічної взаємодії в ПТНЗ вбачаємо взаємодію особистісного і професійного розвитку суб'єктів освіти, навчання і виховання.

У психології взаємодія розглядається як процес взаємовпливу об'єктів, що породжує їх взаємозумовленість, і є фактором соціальної інтеграції, соціального структурування, ефективної групової діяльності. Підвищити особистісний вплив допомагають такі якості, вміння, як компетентність, доброзичливість, енергія, цілеспрямованість, ентузіазм, уміння володіти собою, користування різними способами спілкування. До них, безумовно, відносяться й ті моральні норми і правила, які засвоїла особистість: чесність, справедливість, доброзичливість, щирість тощо (йдеться про моральність людини) [14, с. 83-84].

Зважаючи на позицію Г. Васяновича - спеціаліста з педагогічної етики, за якою моральні принципи є також елементами регулятивної функції, охарактеризуємо ті з них, що на нашу думку, є визначальними в аспекті гуманітарного виміру педагогічної взаємодії. Так, за *принципом педагогічного гуманізму*, сутністю якого є любов до дитини, передбачається повага прав і свобод дітей, при цьому йдеться не лише про визнання «зовнішньої свободи» дитини і її права, а, насамперед, про розуміння внутрішнього самобуття само свободи людини, отже її духовної та моральної свободи.

Провідною рисою *принципу оптимізму* є твердження, що оптимізм усуває недоброзичливість, підозру, злість

у взаєминах між педагогом і вихованцем, створює живу радісну атмосферу спілкування і взаєморозуміння, викликає відчуття щастя. Природним джерелом оптимізму вчителя є гумор, що допомагає створити атмосферу духовного комфорту вихованців, заохочує дітей до виховання, надихає їх на добре, світле, піднесене.

Розглядаючи *принцип колективізму*, акцентуємо на положенні, що справжній колективізм не заперечує значення саморозвитку, самовизначення особистості, а сприяє розвитку його індивідуальної неповторності, виконує захисну роль щодо інтересів, прагнень дитини.

Гуманістичний аспект педагогічної взаємодії простежується також у принципі персоналізації, який обґрунтувала С. Хребіна. На її думку принцип персоналізації педагогічної взаємодії вимагає відмови від рольових масок, адекватного включення в цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, цінностей, емоцій, відповідних їм дій і вчинків і введення в освітню практику установок безумовного прийняття особистості дитини, учня, студента, емпатійного ставлення до неї і відкритого спілкування.

Важливим чинником ефективності педагогічної взаємодії є емоційна складова. У психології емоції розглядаються як один із головних регуляторів діяльності, форма безпосередніх переживань задоволення чи незадоволення актуальних потреб індивіда [13, с. 693]. Емоційне співпереживання – уподібнення вчителем свого стану станові учні чи групи учнів.

Узагальнюючи і виділяючи найхарактерніші ознаки прогностичних поглядів на освіту науковців, політиків, економістів, педагогів, громадських діячів багатьох країн світу, керівників міжнародних організацій, Н. Ничкало

зазначає, що саме освіта є найефективнішим, найперспективнішим шляхом і водночас запорукою прогресу людства у третьому тисячолітті. Освіта, на її думку, – це найголовніший чинник поступу високо розвинутих цивілізованих держав, формування високої духовності, інтелігентності, культури, почуття соціальної відповідальності за результати впровадження науково-технічних ідей, нових технологій, за все, що залишає нащадкам кожне покоління [10, с. 6].

Трансформаційні процеси в освіті України стимулювали науково-пошукову діяльність, у тому числі в напрямі ціннісних підходів.

Продуктивною щодо ціннісного напрямку розвитку суб'єктів педагогічного процесу в ПТНЗ вбачаємо особистісно-діяльнісну парадигму освіти. Особистісно-діяльнісний підхід розглядає кожну особистість як цінність, як суб'єкта діяльності та власного розвитку, а, отже, визначає потребу в її саморозвитку і самоорганізації; суб'єкт-суб'єктні стосунки як цінності складають основу взаємодіяльності, передбачають активність кожного учасника (А. Бойко); педагогу належить бачити в кожному суб'єкті професійного навчання унікальну особистість і створювати умову для її самореалізації, вияву і розвитку творчих можливостей, формувати в неї ставлення до себе і до інших людей як до вищої цінності (І.Зязюн).

У контексті культурно-історичного розвитку сама професійна освіта має особистісну цінність, на що вказує Р.Гуревич. Вчений зазначає, що «... як особистісна цінність професійної освіти, так і функцій в суспільстві, безумовно, мають культурно-історичний характер і вимагають постійного їх дослідження й осмислення для приведення у відповідність педагогічної

системи освіти, особливо на переломних етапах у розвитку суспільства» [5, с. 21].

Майбутні робітники вже у стінах навчального закладу повинні готуватися до того, щоб самостійно себе ініціювати і здійснювати практичну діяльність шляхом пошуків кращого місця праці, способів професійного зростання, вдосконалення міжособистісних контактів, активної взаємодії на ринку праці з іншими його суб'єктами. Аксиологічний підхід ми розглядаємо одним із пріоритетних у педагогічній взаємодії в ПТНЗ, адже він передбачає виокремлення в учнів професійно важливих і особистісних якостей, які забезпечать їх конкурентноздатність на ринку праці, формування системи цінностей, які зумовлюють основні орієнтири поведінки і діяльності, визначають спрямованість вольових зусиль, уваги, інтелекту. Це стане можливим за умови, якщо кожен учасник педагогічної взаємодії виступатиме як особистість, як суб'єкт, а не об'єкт впливу. Головним у розумінні цінностей є відповідь на питання: що, задля чого, за якими критеріями орієнтований?

Досліджуючи дидактичні основи формування змісту професійно-художньої освіти, В. Радкевич поряд із принципами гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, індивідуалізації, естетизації, культуровідповідності обґрунтовує принцип ціннісних

орієнтацій особистості у декоративно-ужитковому мистецтві. При осмисленні цього принципу ціннісних орієнтацій вона опирається на вчення В. Франка, який визначає цінності як «сміслові універсалії, що викристалізувалися у результаті узагальнення різних ситуацій, з якими людству довелося зіткнутися в історії», та виділяє три групи цінностей, що дозволяють зробити життя осмисленим: цінності творчості, цінності переживань, цінності відносин. На основі викладеного вчена доводить, що кожен учень стає суб'єктом ціннісних відношень за умов, якщо він зацікавлено і творчо оволодіває художньою професією. Ціннісні ж відносини характеризуються емоційною і раціональною сферами свідомості.

Ціннісний підхід має особливу значущість у змісті гуманітарних предметів.

Пріоритетність гуманітарно-ціннісного виміру простежується сьогодні в політиці, науці, економіці, культурі, освіті.

Освіта має допомогти людству навчитися жити разом, здобувати знання, працювати, жити. Ці основоположні принципи, які сформулювала Міжнародна комісія ЮНЕСКО у доповіді «Освіта для XXI ст.», засвідчують ставку на людину, її активність, самостійність, здатність до оцінок. Що поєднується з посиленням особистої відповідальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех. В.П., Малик І.В. *Технократизм у дискурсі проблем вищої школи: монографія* / В.П. Бех, І. В. Малик / За ред. В. П. Беха. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 263 с.
2. Васянович, Г. *Гуманітарна освіта як складовий компонент у підготовці робітничих кадрів України* / Григорій Васянович // *Педагогіка і психологія професійної освіти*. – 2009. – №3. – С. 21-29.

3. *Васянович, Г.П. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 3 : Педагогічна етика : навчальний посібник / Г.П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 420 с.*
4. *Губерський, Л.В. Гуманітарний простір освіти: сучасні виміри та пріоритети / Л. В. Губерський // Філософські проблеми гуманітарних наук. - №4. – 2005. – С. 1-5.*
5. *Гуревич, Р.С. Функції професійної освіти в сучасному суспільстві / Р. С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – [ред. кол. І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ ; Вінниця : ДОВ, 2000. – С. 20-24.*
6. *Дегтярьова, Г. С. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування / Г. С. Дегтярьова, Л. А. Руденко. – Київ : Педагогічна думка, 2010. – 192 с.*
7. *Зеер, Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-ое изд. перераб., доп. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 366 с.*
8. *Зязюн, І. Криза цінностей – катастрофа суспільства і держави / І. Зязюн // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : збірник наукових праць. – К. ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – Випуск № 2. – С. 7-19.*
9. *Кремень, В. Г. Розвиток освіти України в контексті загально цивілізаційних змін / В.Г. Кремень// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. - № 4. – С. 9-16.*
10. *Ничкало, Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія / Н.г. Ничкало. – К: Педагогічна думка, 2008. – 200 с.*
11. *Отич, О. Професійна адаптація молодого вчителя в умовах зміни ціннісної парадигми освіти / О. Отич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2010. - № 1-2. – С. 9-14.*
12. *Радкевич, В. Дидактичні основи формування змісту професійно-художньої освіти / В.Радкевич // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності [текст] : зб. наук. пр. [за заг. ред. І. А. Зязюна] : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К. ; Харків : НТУ «ХПІ», 2009. – С. 363-371.*
13. *Ценностные ориентации // Кондаков И.М. – С.– Пб. : Прайм-Еврознак, 2007. – Изд. 2-е, дополнен. И перераб. – С. 662*
14. *Чмут, Т.К. Етика ділового спілкування : навч. посіб. / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – 6-те вид., випр. і доп. – К. : Знання, 2007. – 230 с.*

ФЕДОСОВА І.В.,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
комп'ютерних наук,
ДВНЗ «Приазовський державний
технічний університет»,
м. Маріуполь

ІСТОРИЧНІ РОЗВІДКИ „УКРАЇНІЗАЦІЇ” ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (середина 20-х років ХХ століття)

Процес „українізації” вищої інженерно-технічної освіти в Україні у середині 20-х років ХХ століття вимагав від кожного навчального закладу відповідно до державних термінів затверджувати свої строки проведення українізації. Для цього створювалися відповідні комісії з українізації ВНЗ, які займалися розробкою календарних планів з українізації навчальної установи; перед професорсько-викладацьким складом стояло завдання оволодіння та викладання українською мовою або ж звільнення з роботи; всі дисципліни мали викладатися українською мовою; організовувалися для працівників тримісячні курси з вивчення української мови; запровадження відповідної навчальної літератури або переклад російських підручників українською мовою тощо. Але через слабе оволодіння українською мовою, брак відповідних підручників, недостатню розробку спеціальної термінології „українізація” у вищих інженерно-технічних навчальних закладах була проведена лише частково.

Ключові слова: „українізація”, українська мова, вища інженерно-технічна освіта, навчальні заклади.

Процесс “украинизации” высшего инженерно-технического образования в Украине в середине 20-х годов ХХ века требовал от каждого учебного заведения в соответствии с государственными сроками утверждать свои сроки проведения украинизации. Для этого создавались соответствующие комиссии по украинизации вузов, которые занимались разработкой календарных планов

по українізації учебного учреждения; перед профессорско-преподавательским составом стояла задача преподавания на украинском языке или увольнение с работы; для работников организовывались трехмесячные курсы по изучению украинского языка; введение соответствующей учебной литературы или перевод российских учебников на украинский язык и тому подобное. Но из-за слабого овладения украинским языком, отсутствия соответствующих учебников, недостаточную разработку специальной терминологии "українізація" в высших инженерно-технических учебных заведениях была проведена лишь частично.

Ключевые слова: "українізація", украинский язык, высшее инженерно-техническое образование, учебные заведения.

The process of "Ukrainization" of higher engineering education in Ukraine in the middle of the twenties of the previous century required from each higher education institution implementation of their own terms of "Ukrainization", according to the terms, envisaged by the state. To realize it corresponding commissions in higher institutions of Ukraine were set up, their objective was development of planned schedules of "Ukrainization" of the corresponding institution. The teaching staff faced the task of mastering the Ukrainian language so that they could deliver lectures on Ukrainian, lest they should be dismissed. All subjects were to be taught in Ukrainian, short-term courses of Ukrainian were organized for personnel and with that aim textbooks in Ukrainian were supplied to libraries and textbooks in Russian were translated into Ukrainian. But because of poor language proficiency of the staff, shortage of textbooks in Ukrainian and insufficient development of special terminology the process of "Ukrainization" at Higher engineering institution was not fully completed.

Key words: "Ukrainization", the Ukrainian language, higher engineering education, educational institutions.

Зині актуальними стають питання вивчення історичного досвіду окремих періодів, коли українській мові надавався статус державної, розширювалися межі її вживання тощо. Середина 20-х років ХХ століття є одним з періодів, що пов'язаний з проведенням в УСРР українізації освіти, зокрема і вищої інженерно-технічної.

У історіографії розвитку вищої освіти України у період 1917–1920-х років

можна виокремити праці безпосередніх учасників революційних подій, що дає змогу простежити особливості розвитку вищої інженерно-технічної освіти у цей складний період, пізнати різні погляди на її сутність.

Сюди насамперед належить доробок працівників апарату освіти УНР С. Пастернака та С. Сірополка, державного діяча часів Центральної Ради і Гетьманату Д. Дорошенка. Аналіз їхніх праць засвідчує, що освітні рефор-

ми у галузі вищої освіти висвітлювалися в плані їх впливу на українізацію вищої школи, хоча автори через свою належність до протилежних таборів українського національного руху репрезентують різні погляди на ці процеси. Так, С. Пастернак і С. Сірополко висловлюються на користь українізації всіх сфер суспільного життя і діяльності Центральної Ради і Директорії, критикуючи культурно-освітню політику доби Гетьманату. Д. Дорошенко, навпаки, стверджує, що саме період П. Скоропадського був найбільш сприятливим для розвитку української культури і системи вищої освіти.

Щодо радянських перетворень у галузі вищої освіти, С. Сірополко оцінює їх як негативні, наголошуючи, що політика більшовиків призвела „до повного знищення вищої школи як науково-навчальної установи” [7, с. 738]. Натомість, С. Пастернак стверджує, що „з радянською владою справа вищої освіти на Україні вступила в нову стадію рішучих, радикальних реформ” [3, с. 78]. Принагідно слід зазначити, що така позиція була характерна для представників лівого крила українських соціалістичних партій, які з 1919 р. пішли на зближення з більшовиками.

Зовсім інша концепція трансформації вищої освіти періоду революції і громадянської війни представлена у працях радянських діячів, серед яких слід виокремити праці Г. Гринька та Я. Ряппо [1; 4], котрі розглядають події 1917–1920-х років крізь призму „пролетаризації” вищої школи і загалом позитивно оцінюють культурно-освітню політику радянських урядів, визначаючи водночас відповідний напрям діяльності УНР та Гетьманату як шовіністичний.

Метою статті є дослідження процесу „українізації” вищої інженерно-тех-

нічної освіти в Україні у середині 20-х років ХХ століття.

2 квітня 1922 р. РНК УРСР ухвалив постанову про запровадження української мови в школах і радянських установах, згідно з якою Нарком освіти розробив конкретний план її реалізації.

27 липня 1923 р. РНК УРСР у своєму декреті „Про заходи з українізації навчально-виховних та культурно-освітніх установ” наголошував, що у зв’язку з переважанням україномовного населення в республіці, українська мова має бути домінуючою для офіційних відносин. Усі службовці, поряд з російською, мали протягом року оволодіти українською мовою. Ті, хто не виконував цієї вимоги, підлягали звільненню з державної служби і не приймалися на роботу до інших державних установ. Повною мірою ці вимоги стосувалися і професорсько-викладацького складу вищих технічних навчальних закладів.

29 жовтня 1925 р. НКО УРСР затвердив циркуляр № 468, згідно з яким українізація Харківського технологічного інституту мала завершитися до кінця 1930–1931 навчального року. 30 листопада 1925 р. правління ХТІ створило комісію з українізації інституту. Протягом грудня 1925 р. комісія займалася розробкою календарного плану українізації інституту. 15 січня 1926 р. правління інституту зобов’язало комісію в найкоротші терміни завершити розробку плану та висловити свої пропозиції щодо часу переходу на викладання українською мовою. 27 квітня 1926 р. календарний план українізації інституту був завершений НКО УРСР; передбачалося розпочати українізацію перших курсів у 1927–1928 навчальному році, других – у 1928–1929, третіх – у 1929–1930, четвертого – у 1930–1931 навчальному

році [2, с. 61].

Українізація інституту розпочалася з апарату управління. Ще на початку квітня 1924 р. Правління ХТІ ухвалило рішення про переведення на українську мову діловодства й організацію для працівників тримісячних курсів з вивчення української мови.

Дуже гостро стояло питання про оволодіння українською мовою викладачами та переведення на українське викладання навчальних дисциплін. У циркулярі НКО УРСР № 466 від 29 жовтня 1925 р. зазначалося, що всі викладачі, незалежно від термінів завершення українізації вищої школи, повинні вивчити українську мову і наукову термінологію своїх предметів. Висловлювалося сподівання, що вже у 1925–1926 навчальному році викладачі оволодіють українською мовою на такому рівні, що зможуть провадити навчальний процес. Конкретні ж терміни переходу викладачів на читання лекцій українською мовою були такими: для соціально-економічних дисциплін – 1926–1927 навчальний рік; для загальнотехнічних – 1927–1928 навчальний рік, для спеціальних – до початку 1930–1931 навчального року. Семінарські заняття та лабораторні роботи із загальнотехнічних дисциплін мали проводитися українською мовою вже у 1927–1929 навчальному році, а із спеціальних – у 1928–1929. Тих, хто не володів українською мовою, можна було приймати на викладацьку роботу лише з дозволу НКО УРСР і тільки „за наявності поважних причин” [2, с. 62].

Питання українізації вищої школи розглядалося не лише як питання українізації викладацького складу, а і як питання керівництва українською мовою. Поставивши питання про українізацію вищої школи, Наркомос намітив максимальний термін його

вирішення 5 років. При цьому кожний вищий технічний навчальний заклад мав самостійно розробити послідовність переведення викладачів на українську мову викладання.

У листопаді – грудні 1925 р. у ХТІ було проведено тестування викладачів. Вони самі визначали для себе термін переходу на викладання українською мовою, вказували в анкетах, у якій мірі володіють мовою і яким чином планують поглибити свої знання з української мови. З 50 опитаних викладачів ХТІ тільки один виявив готовність негайно перейти на викладання українською мовою; 17 викладачів зобов'язалися почати читати свої курси українською мовою через рік; 15 викладачів – через три роки. Деякі викладачі, переважно „старі” професори на той час не змогли визначитися з конкретними термінами [2, с. 63].

Поряд із проблемою оволодіння професорами і викладачами вищих технічних навчальних закладів українською мовою як мовою викладання, порушувалося питання про запровадження відповідної навчальної літератури (підручників), без яких не могло бути й мови про оволодіння необхідною термінологією. Оскільки керівництва і підручники для вищої школи створювалися протягом десятиліть, були „продуктом цілого покоління вищої школи”, до уваги брався той факт, що створити такі керівництва протягом 5-ти років неможливо. Тому актуалізувалася вимога перекладу російських керівництв і підручників українською мовою. Перед Українською Академією Наук було поставлено завдання: „крім словників, крім наукової термінології, дати також точний переклад цих підручників” [5, с. 66].

Для вирішення цього завдання на базі Київського політехнічного інсти-

туту створюється „Українське технічне Видавництво”, яке тісно співпрацювало з „Термінологічно-Перекладовим Гуртком” [6, с. 27].

Наприкінці вересня 1926 р. НКО УРСР знову нагадував керівництву вищих технічних навчальних закладів і викладачам про те, що з початку 1927–1928 навчального року всі дисципліни, які вивчаються на перших курсах, мають викладатися українською мовою. Викладачі зобов'язувалися завчасно підготувати свої курси, скласти їхні програми і не пізніше 20 листопада 1926 р. подати їх до Укрпрофосвіти. Але це завдання залишилося невиконаним. Через слабе володіння українською мовою, брак відповідних підручників, недостатню розробку спеціальної термінології тощо у першому триместрі 1927–1928 навчального року лекції практично з усіх дисциплін першого курсу читалися російською мовою. Тому правління ХТІ вирішило проводити українською мовою тільки практичні заняття з математики, механіки, хімії та нарисної геометрії. Повна „українізація” викладання математики і механіки запроваджувалися лише на першому курсі інженерно-будівельного факультету.

Таблиця 1.

Рівень володіння українською мовою професорів і викладачів ХТІ станом на 25 червня 1928 р. [2, с. 64]

Посада	Штатні професори і викладачі			Позаштатні професори і викладачі		
	Всього (осіб)	З них володіли українською мовою (осіб)	%	Всього (осіб)	З них володіли українською мовою (осіб)	%
Професори I гр.	20	3	15,0			
Професори II гр.	19	4	21,0	7	2	29,0
Викладачі I гр.	23	9	39,0			
Викладачі II гр.	23	7	30,0	62	5	8,0
Всього:	85	23	29,4	69	7	10,0

На других і третіх курсах українською мовою рекомендувалося викладати дисципліни тільки тим, хто добре володів нею [2, с. 63].

Отже, оскільки більшість професорсько-викладацького складу не була готова до цього, то „українізація” викладання у вищих технічних навчальних закладах була проведена лише частково. Наприклад, у ХТІ готовність професорів і викладачів до переходу на викладання українською мовою була такою (див.: табл. 1).

Отже, станом на 25 жовтня 1928 р. з-поміж 154 штатних і позаштатних професорів і викладачів ХТІ українською мовою володіло 30 осіб, тобто 9,4 %.

Для виправлення становища, що склалося у вищій технічній школі в плані українізації, проводилася значна робота з розробки науково-технічної термінології, яка вносилася у плани факультетських предметних комісій, що мали „заохочувати” викладачів до засвоєння нової української термінології. У грудні 1925 р. у ХТІ створюється загальноінститутська термінологічна комісія, на яку покладалося завдання вдосконалення науково-технічної термінології, узгоджен-

ня її з Інститутом української наукової мови при ВУАН та термінологічним комітетом „Науково-технічного вісника”, який видавався у Харкові [2, с. 68].

У лютому 1926 р. Комісія з українізації ХТІ рекомендувала предметним комісіям з фізики, хімії, математики та загального курсу механіки відібрати по одному російськомовному підручнику, перекласти їх і видати українською мовою. Викладачам В. Бржечці, Я. Геронімусу, М. Шматьку, В. Тіру та О. Терещенку було запропоновано видати українською мовою курси своїх лекцій. Однак навчально-методичної літератури все одно не вистачало.

До середини 1928 р. Держвидавом УРСР були видані або заплановані до видання такі підручники для вищих технічних навчальних закладів: з математики – „Елементи вищої математики для техніків. Скорочений підручник для технікумів індустріальної вертикалі” М. Михайловсько-

го; з механіки – „Лекції теоретичної механіки. Частина 1. Статика твердого тіла” Є. Ніколаї; „Будівельна механіка (статика конструкції)” В. Серебровського; „Курс опору матеріалів” С. Тимошенка; з теплотехніки – „Курс теплових двигунів. Частина 1. Машини з внутрішнім згорянням” В. Карпенка; з електротехніки – „Електротехніка. Основи теоретичні” Л. Кордиша; „Електротехніка. Лекції. Частина 1” В. Хрущова; з машинобудування – „Деталі машин. Їхня теорія, конструкція та розрахунок” В. Добровольського; з хімії та хімічної технології – „Вступ до хімії. На основі структури атому та електронно-іонної структури молекул” Л. Писаржевського та інші, загалом – 23 назви.

Отже, проголошена «українізація» у вищих інженерно-технічних навчальних закладах за об'єктивних причин була проведена лише частково.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гринько Г. Ф. *Нариси радянської освітньої політики* / Г. Ф. Гринько. – Х., 1923. – 194 с.
2. *Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”. Історія розвитку. 1885–2010* / уклад. : В. І. Ніколаєнко, В. В. Кабачек, С. І. Мешкова [та ін.]; за ред. В. І. Ніколаєнка. – Х. : НТУ „ХПІ”, 2010. – 408 с.
3. Пастернак С. *Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917–1919 рр.* / С. Пастернак. – К. : Друкар, 1920. – 127 с.
4. Ряпто Я. П. *Реформа вищої школи України за років революції* / Я. П. Ряпто. – Х., 1925. – 154 с.
5. Ряпто Я. П. *Система народного образования на Украине* / Я. П. Ряпто // *Научный работник*. – 1926. – № 7–8. – С. 53–69.
6. Семінський К. К. *Чергові навчальні завдання Київського Політехнічного Інституту* / К. К. Семінський // *Вісті Київського політехнічного інституту*. – 1926. – Кн. 3. – С. 21–27.
7. Сірополко С. О. *Історія освіти в Україні* / С. О. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.

ШЕЛЕГ Л.С.,
здобувач,
кафедра юридичної психології,
Національна академія
внутрішніх справ,
м. Київ

ВПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ДІЯЛЬНІСТЬ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

У статті висвітлені психологічні засади впровадження принципів здорового способу життя в діяльність органів внутрішніх справ. Визначені чинники, що зумовлюють ризик одержання працівниками шкоди для життя і здоров'я при виконанні професійних обов'язків. Надані результати опитування працівників щодо дотримання ними здорового способу життя. Доведено, що мотивацію на засвоєння принципів здорового способу життя у працівників доцільно будувати як систему ціннісних орієнтацій, внутрішніх спонукань до збереження, відновлення і зміцнення свого здоров'я. Обґрунтована необхідність впровадження відповідних психокорекційних рекомендацій, сформульованих із урахуванням особливостей професійної діяльності та особливостей ставлення працівників до гармонійності та цілісності психосоматичного статусу.

Ключові слова: спосіб життя, здоров'я, професійна діяльність, психосоматичний статус, психокорекційні рекомендації.

В статье освещены психологические основания внедрения принципов здорового образа жизни в деятельность органов внутренних дел. Определены факторы, обуславливающие риск получения сотрудниками вреда для жизни и здоровья при исполнении профессиональных обязанностей. Представлены результаты опроса сотрудников относительно соблюдения ими здорового образа жизни. Доказано, что мотивацию усвоения принципов здорового образа жизни у сотрудников целесообразно строить как систему ценностных ориентаций, внутренних побуждений к сохранению и укреплению своего здоровья.

© ШЕЛЕГ Л.С., 2015

Обоснована необходимость внедрения соответствующих психокоррекционных рекомендаций, сформулированных с учетом особенностей профессиональной деятельности и особенностей отношения сотрудников к гармоничности и целостности психосоматического статуса.

Ключевые слова: образ жизни, здоровье, профессиональная деятельность, психосоматический статус, психокоррекционные рекомендации.

The article is devoted to the psychological basis of implementation of the principles of a healthy lifestyle in the activities of law-enforcement bodies. The authors identified factors that determine the risk of harm to the staff of life and health in the performance of professional duties. The results of the survey of employees in connection with the observance of a healthy lifestyle are presented. It is proved that the motivation of mastering the principles of a healthy lifestyle among employees expedient to form as the system of value orientations, internal incentives to preserve and strengthen their health. The need to implement the relevant psychocorrection recommendations made by taking into account peculiarities of professional activity and especially the attitude of employees to the harmony and integrity of psychosomatic status was justified.

Key words: lifestyle, health, professional activity, psychosomatic status, psychocorrection recommendations.

Впровадження принципів здорового способу життя пропагувалося такими науковцями та практиками як М. М. Амосов, А. В. Алексеев, І. В. Вейнгольд-Рибкіна, Ю. Б. Гарнавський та ін. Концепція збереження здоров'я особистості в діяльності органів внутрішніх справ¹ розроблялася В. І. Барком, О. В. Землянською, В. С. Медведєвим, Є. М. Потапчуком, О. В. Тімченком, С. І. Яковенком та ін.

Професійну діяльність працівників ОВС слід вважати важко сумісною зі здоровим способом життя. Вони ризикують отримати у процесі реалізації професійних функцій: небезпечні захворювання від асоціальних елементів

суспільства; поранення при екстремальному контакті зі злочинцем; нервовий зрив через напружений характер роботи; психосоматичні розлади тощо.

Між тим, згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), здоровий спосіб життя – це не просто відсутність хвороб і вроджених вад але, передусім, повне фізичне, психічне, духовне й соціальне благополуччя людини. На наш погляд, працівники ОВС позбавлені можливості розраховувати на досягнення такого рівня здоров'я, принаймні, у робочий час. Цю тезу ми ґрунтуємо на тому, що здоров'я особи залежить від [1, с. 90-94]: способу життя – на 50-55%; спадковості – на 15-20%; екологічних чинників – на

1 Далі – ОВС

20-25%; досконалості системи охорони здоров'я – на 8-10%.

Здоровий спосіб життя представлений оптимально-виваженим стилем поведінки людини, спрямованим на збереження та покращення здоров'я, метою якого є найбільш повне задоволення соціальних та біологічних потреб і прагнень особистості.

Сучасна юридична психологія особливу значущість надає розробкам щодо визначення професійно обумовлених чинників впливу на здоров'я та спосіб життя працівників ОВС. Останніми роками науковцями запропоновано перелік небажаних чинників, які чинять визначний вплив на професійну діяльність досліджуваних нами осіб – своєрідних «супутників» професійної діяльності [2, с. 315-319]: значні психічні і фізичні навантаження, обумовлені впливом робочого оточення на спосіб життя працівників ОВС; періодичні зміни ритму життя, робочого графіку, законодавства, яке захищають представники правничого фаху; діяльність деяких підрозділів передбачає часті чи тривалі розлуки з домівками та родинами; статутний розклад дня, який через постійний контроль викликає психофізичне напруження; відсутність свободи пересування у робочий час через регламентований режим поведінки; жорсткі ієрархічні умови служби диктують необхідність підкорятися, що також створює дисонанс між прагненням до незалежності особистості дорослої людини; колегіальні умови праці та її, часто, небезпечний характер, що створює для співробітника неможливість усамітнитися, хоча наявність такої потреби вважається науковцями помітною ланкою у розвитку особистості; підвищена відповідальність, як складова правничого фаху, також може пригнічувати працівника ОВС, який по-

винен постійно орієнтуватися на значущі для суспільства результати своєї професійної діяльності (ефективність підтримки законодавства, громадського порядку та ін.); через умови праці працівники періодично відчують деякі побутові незручності (непорядкований режим та сумнівна якість харчування, перепони у відправленні природних потреб організму під час довготривалого несення служби на вулицях); необхідність виконувати обов'язки за допомогою законного примусу та насильства. Звертання до насильства як інструментарію, на наш погляд, також накладає відбиток на самопочуття досліджуваних нами осіб та стає додатковим джерелом психологічної напруги.

На основі проведеного узагальнення наукових першоджерел вважаємо, що мотивацію на засвоєння принципів здорового способу життя у працівників ОВС доцільно будувати як систему ціннісних орієнтацій, внутрішніх спонукань до збереження, відновлення і зміцнення свого здоров'я. Бажаним та специфічним для правоохоронця тут може виступати прагнення мати психофізичні сили не лише для самого себе, а й для захисту від беззаконня інших членів суспільства.

У зв'язку з цим, розглянемо, що саме може бути представлено як *принципи здорового способу життя в діяльності ОВС*. Вважаємо, що оптимальною для працівників ОВС є система організаційно-методичних та психолого-педагогічних заходів, спрямована на психофізичне загартовування особистості з використанням сукупності підходів.

Ми адаптували наявні в наукових джерелах принципи здорового способу життя відносно специфіки професійної діяльності працівників ОВС – як певні норми, дотримання яких сприяє

збереженню здоров'я та професійно-му довголіттю.

1. *Загальноприйняті правила здорового способу життя та інтересу до збереження здоров'я* представлені: правильним харчуванням; відмовою від шкідливих звичок та від вживання речовин, що змінюють свідомість або шкодять здоров'ю (алкоголю, куріння, наркотичної або іншої залежності); повноцінним сном; чергуванням активного й пасивного відпочинку.

Як зазначає відомий фахівець у галузі управління стресом Д. Грінберг, взаємозв'язок між харчуванням, сном і станами психологічної напруженості – безумовний [3, с. 74-83]. Певні харчові речовини викликають стресоутворюючу реакцію, під впливом інших дія стресора зменшується, а психосоматичні розлади можуть загострюватися через дієтичні уподобання.

Паралельно з вищезазначеним, слід звернути увагу на необхідність збільшення фізичної активності, причому особливо це стосується представників служб ОВС, які значну частку робочого часу проводять у службових приміщеннях. Психологічне напруження та переживання стресу спричиняють відчуття фізичної втоми, між тим, рівень їх фізичної активності залишається недостатнім.

При проведенні занять в системі службової та професійно-психологічної підготовки, а також під час індивідуальної роботи з працівниками ОВС, схильними до психосоматичних розладів, важливо повідомляти їм про наявність зв'язку між харчовими речовинами та переживанням стресу. Зокрема, йдеться про так звані симпатоміметики (псевдостресори), що імітують стимуляцію симпатичної нервової системи завдяки підсиленню метаболізму (кава, чай, шоколад, нікотин та ін.). Цей процес провокує

тривожність, оскільки під їх впливом зростає ритм серцевих скорочень і артеріальний тиск, підсилюється реагування нервової системи, відповідно, підвищується ймовірність виникнення стресової реакції.

2. *Загартування і тренування організму* передбачає: регулярні водні процедури не лише для особистої гігієни, але й для загартування (контрастний душ, тонізуючі «моржеві» купання тощо). Емпіричний досвід засвідчує, що це допомагає запобігти різним захворюванням, позитивно впливає не тільки на стан організму, але й на діяльність нервової та ендокринної системи; заняття фізичними вправами покращує стан здоров'я працівника ОВС та гармонізує його психосоматичний стан.

Фізичні вправи є способом активізації стресових проявів – підсиленого серцебиття, пришвидщеного дихання, м'язової напруги та ін., що дозволяє нівелювати їх вплив на організм. До того ж, вони переключають увагу зі стресорів на фізичне навантаження. На нашу думку, для працівників ОВС, схильних до психосоматичних розладів, більш прийнятною є вправи аеробічного циклу: вони не потребують спеціального обладнання, спеціальної підготовленості та задіюють практично всі групи м'язів (ходьба, біг, стрибки через скакалку, їзда на велосипеді, плавання тощо). В медичному сенсі вони сприяють фізичній активації, підвищують витривалість кардіоваскулярної системи, в психосоматичному – нейтралізують стресові продукти, підвищують опірність організму та відволікають увагу від стресорів.

Регулярні вправи покращують фізичну форму, тобто здатність здійснювати певну роботу й залишати енергію для відновлення. Як відомо, фізична форма складається з декількох компонентів: 1) м'язова сила – абсолютний

максимум сили, на який здатен той чи інший м'яз, максимум ваги, яку можна підняти за один раз; 2) м'язова витривалість – здатність до тривалого фізичного навантаження, обсяг роботи, котрий може бути виконаний понад норму; 3) витривалість кровоносної і дихальної систем – здатність циркулярної системи (серця, легенів і кровоносних судів) поставляти кисень до м'язів і видаляти продукти розпаду м'язових скорочень; 4) гнучкість – здатність суглобів рухатися в максимальній амплітуді; 5) статура – співвідношення маси тіла (кістки та м'язи) до маси жиру; 6) спритність – здатність рухатися швидко і координовано.

Слід зазначити, що фізичні вправи позитивно впливають і на психологічне здоров'я та професійну мотивацію працівників ОВС, схильних до психосоматичних розладів, зокрема, вони: 1) підвищують самооцінку за рахунок фізичної тренуваності та покращення відчуття свого тіла; 2) сприяють більш доброзичливому ставленню до людей; 3) підвищують життєвий тонус та працездатність; 4) зменшують тривожність та нейтралізують депресивні стани; 5) удосконалюють здатність керувати власним життям, внаслідок чого зникають ознаки стресової поведінки.

Корисність фізичних вправ для регулювання психосоматичного статусу працівників ОВС полягає також у вивільненні в організмі в процесі занять нейромедіаторів, зокрема, ендоморфінів та дофамінів, дія яких подібна до дії опіатів – вони заглушають больові відчуття та викликають стан умиротворення.

3. *Дотримання психогієни* полягає в: відмові від негативної внутрішньої мови та травмуючих думок (про хвороби, нездужання, смерть тощо); відмові від віктимної поведінки, надмірної агресії та ін.

4. *Займатися улюбленою справою* – плідна праця як засіб обмінюватися енергією та інформацією з навколишнім середовищем.

На наш погляд, останній принцип особливо важливий у професійній діяльності ОВС. Перефразовуючи О. М. Леонтєва, наголосимо, що вважаємо діяльність, особливо таку насичену та необхідну суспільству як правоохоронна, такою, що надає особі відчуття цінності свого існування та статус повноцінного члена суспільства. Тобто повноцінна (повна віддача психофізичних сил особи без шкоди для здоров'я) професійна діяльність надає можливість особі реалізувати свої потенціали.

На основі викладеного можемо сформулювати один із основних принципів здорового способу життя: для гармонійного розвитку в особі мають бути збалансовані всі системи її організму, фізичний розвиток та інтелектуальний потенціал. Цей принцип можна назвати *принципом рівноваги здорового способу життя*. Наприклад, щодо здорового відпочинку він відображається у тому, що:

- якщо професійна діяльність працівника ОВС пов'язана з інтенсивною руховою активністю та фізичним навантаженням, доцільно рекомендувати пасивний відпочинок для можливості розслабити стомлене тіло;

- якщо професійна діяльність передбачає складні інтелектуальні зусилля (працівники оперативних підрозділів, слідчі), фізичні вправи як активний відпочинок нададуть можливість поповнити потрібний ресурс організму.

Щодо їжі, принцип рівноваги вказує на те, що надзвичайно важливо збалансувати свій раціон. Ми погоджуємося з фахівцями, які зазначають, що здорове харчування підпорядко-

вується наступним правилам: воно помірне, відповідне фізіологічним особливостям конкретної людини, яка інформована про якість вживаних продуктів.

Регулярні фізичні вправи та збалансоване харчування дозволяють адаптувати психосоматичний статус працівника ОВС до щоденних інтенсивних навантажень на робочому місці. Накопичений потенціал здорового способу життя забезпечує можливість працювати ефективно і злагоджено, що визначає як успішне виконання професійних завдань, так і позитивне самопочуття фахівця.

Фізичні навантаження активізують окислювально-відновні реакції, забезпечують організм необхідним для нього киснем та іншими поживними речовинами. Особа отримує можливість збільшити свою життєву енергію і працездатність. На наш погляд, це сприяє успіху у вирішенні як службових, так і домашніх справ. Таким чином досягається загальна фізична підготовленість організму: витривалість серцево-судинної системи, гнучкість, м'язова стійкість, сила, потужність, розвиненість почуття рівноваги, хороша координація рухів, швидкість реакції.

На протипагу зазначеному, відсутність дієвого прагнення дотримуватися принципів здорового способу життя та відмова від фізичних навантажень прискорює процес старіння організму та небажано позначається на загальному психосоматичному стані особи. Зокрема, з віком в організмі спостерігається: поступове погіршення серцево-судинної діяльності; зниження окислювально-відновних процесів; накопичення дефіциту кисню та інших важливих для організму поживних речовин.

Як наслідок, порушується сон, підвищується потреба в їжі, що, в свою

чергу, викликає надмірну вагу тіла; погіршуються такі важливі життєві показники як імунітет, стійкість до стресових ситуацій, витривалість і працездатність, накопичується втома і хворобливі стани, що поступово трансформуються в хронічні форми. В сукупності це призводить до загального скорочення тривалості життя.

Для з'ясування ступеня прихильності працівників ОВС до здорового способу життя ми провели опитування 275 осіб за наступними запитаннями: чи дотримуєтеся Ви здорового способу життя; що Вам заважає вести активний спосіб життя. Зауважимо, що відповіді респондентів викликають деякі сумніви через усвідомлене чи неусвідомлене бажання виглядати здоровими, відповідно, більш соціально бажаними. Між тим, отримані результати доволі цікаві й, вважаємо, можуть бути прийняті до уваги:

- 49,4% опитаних стверджують, що ведуть відносно здоровий спосіб життя, слідкують за їжею та фізичною формою тіла, проте інколи вживають спиртні напої та палять цигарки;

- 37,5% опитаних висловлюють доволі слабкий інтерес до оздоровчих процедур, збалансованої їжі та фізкультури, мають шкідливі звички;

- 13,1% вказали, що не палять взагалі, дуже рідко вживають спиртні напої, проте регулярно займаються фізичними тренуваннями, схильні до здорового харчування та саморозвитку як особистості та фахівця своєї справи.

На наш погляд, ці результати доволі невтішні. Ми вважаємо, що представники ОВС повинні бути певним стандартом для суспільства, носіями законності та правопорядку, а їх психофізичне здоров'я та психосоматичний статус – взірцем для інших. Між тим, пояснення, які опитані давали на друге запитання, засвідчують, що самі

вони не вважають свою психофізичну форму та здоровий спосіб життя невід'ємною характеристикою особистості працівника ОВС.

Опитані посилалися на наступні обставини:

- ненормований робочий день та виснажливий характер роботи не дозволяють виділити час для заняття фізичними вправами;
- вільний час, коли він знаходиться, більш важливо приділити сім'ї та домашнім справам;
- дотримання збалансованої дієти потребує часу та коштів, тому доводиться їсти те, що доступне, аби вгамувати голод;
- дотримання здорового способу життя у нашому суспільстві не є пріоритетним;
- фізичні та психологічні навантаження є складовою виконання професійних обов'язків, тому вільний час краще використати для відпочинку.

На основі узагальнення літературних джерел та одержаних емпіричних результатів можна дійти висновку, що основним чинником дотримання здо-

рового способу життя працівниками ОВС є відповідна мотивація, попри наявні об'єктивні та суб'єктивні перепони. Мотивація на самооздоровлення пов'язана з такими особистісними характеристиками, як: адекватна самооцінка, позитивне самовизначення, домінування соціальних цінностей, спрямованість на справу, креативність, соціальна адаптованість, саморегуляція. Проте рівень такої мотивації у працівників ОВС допоки доволі низький, а якісний зміст їх спрямованості та властивостей особистості потребує певної корекції.

Отже, усвідомлення важливості дотримання принципів здорового способу життя та збереження власного здоров'я серед працівників ОВС знаходиться на недостатньому рівні розвитку. Такий висновок засвідчує необхідність визначення відповідних психокорекційних рекомендацій, сформульованих із урахуванням особливостей професійної діяльності та особливостей ставлення до гармонійності та цілісності психосоматичного статусу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ринда Ф. П. Впровадження політики ВООЗ «Здоров'я для всіх у 21-му столітті» в державні програми з охорони здоров'я населення України / Ф. П. Ринда, М. О. Крисько // Україна. Здоров'я нації. – 2012. – № 1. – С. 90-94
2. Супрун Д. М. Когнітивна, емоційна та поведінкова складова у детермінації поняття «ставлення до здоров'я» / Д. М. Супрун // Науковий часопис нац. пед. у-ту ім. М. П. Драгоманова. – 2010. – № 19. – С. 315-319
3. Гринберг Дж. Управление стрессом / Гринберг Дж.; [пер. с англ. Л. Гительман, М. Потапова; 7-е изд.]. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.

4. ДИСКУСІЇ, ОБГОВОРЕННЯ, РЕЦЕНЗІЇ

ЛЕФТЕРОВ В.О.,
доктор психологічних наук,
професор, завідувач кафедри
суспільних наук,
Одеський національний
медичний університет,
м. Київ

РЕЦЕНЗІЯ
НА МОНОГРАФІЮ Л. С. ШЕЛЕГ «ГЕНЕЗИС
ТА ПРОФІЛАКТИКА ПСИХОСОМАТИЧНИХ
РОЗЛАДІВ У ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ»

Монографію Л. С. Шелег слід оцінити як помітне явище в площині юридичної психології, оскільки автор здійснив спробу застосувати наявні в інших галузях психологічної науки знання для вирішення прикладних завдань сучасної системи психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ. Зважаючи на презентовані в останньому розділі результати, можемо оцінити таку спробу позитивно.

На наше переконання, ефективне реформування системи правоохоронних органів в сучасних умовах потребує реалізації не лише певних кроків нормативно-правового, організаційно-управлінського, фінансово-економіч-

ного та ін. характеру. Таке реформування повинне передбачати побудову концепції – стратегії, згідно з якою будуть цілеспрямовано здійснюватися заходи, що стосуються як об'єктивних умов професійної діяльності правоохоронців, так і суб'єкта цієї діяльності. Безумовно, що сучасні працівники органів внутрішніх справ не є еталоном фахівця, про що свідчить сукупність негативних складових їх професійного іміджу; їх роботою не задоволені ні владні структури держави, ні громадяни, для забезпечення життєдіяльності яких власне і існує система МВС України. Але уявлення, що варто звільнити вже працюючих міліціонерів та зарахувати на службу підготовлених за європейськими зразками поліцейських

© ЛЕФТЕРОВ В.О., 2015

– і система враз запрацює по-іншому, також не видається нам виваженим.

Інший аспект цієї проблеми – чи задоволені працівники органів внутрішніх справ тим, як ставиться до них держава і громадянське суспільство, чи почувуються вони достатньо соціально захищеними, аби прагнути досягнення вершин професійної майстерності? Згідно з наявними в офіційних джерелах даними, більшість працівників оперативних підрозділів та слідства МВС України мають стаж роботи в службі до 5-ти років, тобто існують суттєві проблеми «кадрового ядра» та наявний сталий витік кваліфікованих спеціалістів із міліцейських лав.

Система МВС становить собою складну і, насамперед, соціономічну систему, в якій кожен елемент повинен виконувати свою функцію; за таких умов вона стає ефективною та здатною до самоорганізації. Тому повернення уваги науковців і практиків до психосоматичного працівника є актуальним завданням сьогодення. Грунтуючись на своєму науковому і практичному досвіді, Л. С. Шелег здійснила, на нашу думку, фундаментальну розробку нової для юридичної психології проблеми, пов'язаної з безпосереднім обслуговуванням працівників органів внутрішніх справ у межах системи психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності МВС України.

Гносеологічні засади психологічного дослідження психосоматичного статусу особистості працівника органів внутрішніх справ представлені ґрунтовним узагальненням стосовно формування уявлень про психосоматичні розлади та психосоматичні захворювання в історичному контексті та в сучасності. Зокрема, приділено увагу концепції особистісних профілів (Ф. Данбар), концепції неповноцінності

органу та її психічної компенсацією (А. Адлер), гіпотезі кортико-вісцерального походження психосоматичних захворювань (К. М. Биков та І. Т. Курцин), концепції втрати «ключової фігури» (Г. Енгел) та концепцією «втрати значимих для індивіда об'єкта» (Г. Фрейбергер), концепції готовності до хвороби (В. Єкскуелл), теорії життєвих подій (Т. Холмс та Р. Рое), моделі двох ступенів лінії психологічної оборони (А. Мітчерліх), концепції «вегетативного супроводу емоцій» (М. Франкенхойзер), теорії алекситимії (П. Сіфні) та ін. Таке розмаїття підходів до вивчення психосоматичного статусу особистості засвідчує як надзвичайну актуальність означеної проблеми в сучасному світі. Відповідно, виникає необхідність визначення методологічних підходів, що дозволяли б системно вивчати особистість, схильну до психосоматичних розладів, встановлювати в її структурі потенційні та актуальні психосоматичні взаємозв'язки як складні і багатоаспектні феномени.

Слід зазначити, що у розвитку юридичної психології існує суттєва внутрішня суперечність. З одного боку, на рівні постановки проблеми визнається, що вона є наукою теоретико-прикладною та має своїм предметом закономірності і механізми психічної діяльності, що проявляються в поведінці, регульованій правом; з іншого – дотепер залишається дискусійним питання, чи належить до предметного поля цієї науки психологія суб'єкта юридичної діяльності. Внаслідок цього система юридичної психології в баченні багатьох сучасних авторів не містить у собі проблематики, що стосується психології юридичної праці загалом і психології юриста, зокрема. Видається, що автору монографії вдалося поєднати зазначені аспекти: в роботі послідовно розкриваються і-

торичні та методологічні підвалини обраної для дослідження теми; визначаються психологічні особливості професійної діяльності, обумовлені її соціальною сутністю та соціально-психологічною специфікою; розглядаються стресогенні чинники діяльності та їх вплив на психосоматичний статус працівника. Загалом такий підхід дозволяє поєднати переваги діяльнісної та особистісної парадигм наукового дослідження, підтверджуючи статус юридичної психології як теоретико-прикладної науки, здатної вирішувати актуальні для суспільства проблеми у сферах протидії злочинності та охорони громадського порядку.

Безумовно, що професійна діяльність працівників органів внутрішніх справ належить до категорії найбільш небезпечних, тобто є екстремальною. Тривалий вплив екстремальних умов на особистість здатен призводити до: зниження комунікабельності, замкненості, відстороненості особи від контактів, зниження рівня адаптації організму, тимчасового або стійкого зниження працездатності, збільшення частоти випадків соматичних та інфекційних захворювань.

В монографії послідовно аргументовано, що оскільки стресогенні чинники є невід'ємною складовою процесу виконання працівниками своїх службових функцій, це спричиняє певний «парадокс звикання» як соціуму, так і самих працівників до екстремальності умов професійної діяльності. На його тлі вплив стресогенних чинників починає сприйматися як щось буденне, ординарне. З врахуванням тієї обставини, що на службу до системи МВС України приходять молоді та фізично здорові особи, негативний вплив таких чинників до часу нейтралізується за рахунок психічних та фізичних ресурсів організму і са-

мою людиною не помічається.

Наступним кроком автора стало визначення особистісних передумов виникнення у працівників органів внутрішніх справ психосоматичних розладів. Основними структурними компонентами особистості, «відповідальними» за психосоматичне благополуччя, на основі аналізу літературних першоджерел та проведеного пілотажного дослідження визначені: емоційно-вольова сфера, характер та особливості «Я-образу», відповідно до чого обраний відповідний інструментарій. Загалом залучено 12 психодіагностичних методик, емпірична вибірка представлена 275 працівниками ОВС зі стажем роботи понад 5 років, в тому числі працівників зі схильністю до психосоматичних розладів – 102 особи, що дозволяє вважати одержані результати репрезентативними.

Узагальнення результатів психодіагностичного дослідження свідчить про наявність декількох домінуючих показників у структурі особистості працівників органів внутрішніх справ, схильних до психосоматичних розладів: дискомфортне самопочуття через знижений настрій, активність, енергійність та піддатність ситуативній тривожності; низький загальний рівень емоційного інтелекту; алекситимічний тип особистості; домінування холерично-меланхолічного темпераменту та його взаємозв'язки зі шкалами індивідуалістичності, імпульсивності, соматизації тривоги та емоційної лабільності за ММРІ; значні відмінності між реальним та ідеальним «Я-образами»; занижена самооцінка, переживання ситуації зтяжненого внутрішньоособистісного конфлікту, суперечливості між прагненням до визнання групою та ворожістю щодо її учасників; переважання в структурі особистості якостей, що свідчать про боязкість, невмін-

ня проявити супротив, страх неуспіху як основи мотиваційної спрямованості, що визначає конформну поведінку; домінування інтрапсихічної спрямованості особистісного реагування на ймовірний хворобливий стан, що зумовлює порушення соціальної та професійної адаптації та проявляється в емоційно-вольових розладах.

Обґрунтовано, що однією з специфічних особливостей психосоматиків є зануреність у власні переживання, прагнення «використовувати» оточуючих для створення бажаного рівня психологічного комфорту, при цьому переживання близьких людей відступають на другий план. Більшість із них може контролювати власний емоційний стан, але не бажає цього, значною мірою перекладаючи тягар переживань на найближче оточення.

Специфічність психосоматичного статусу респондентів яскраво проявляється в наявності кореляційних зв'язків між меланхолічно-холеричним типом темпераменту та шкалою імпульсивності за опитувальником ММРІ, значення за якою є найвищим. Це дозволяє стверджувати, що саме імпульсивність є системоутворюючим чинником формування особистості. Суперечливість тут полягає в тому, що базовими темпераментними властивостями для імпульсивності є сила та неврівноваженість нервової системи. Між тим, схильні до психосоматичних розладів особи належать до меланхолічно-холеричного типу темпераменту, який зумовлюється саме слабкістю нервової системи. Безумовно, що це призводить до виникнення стану психофізіологічного дискомфорту та поглиблення психосоматичної симптоматики.

Цікавим є висновок, що своєю найбільш суттєвою вадою особи, схильні до психосоматичних розладів, вва-

жають надлишок залежності від оточуючих; їм не вистачає також конвенціональності, прямолінійності та владності. Такі результати містять певну суперечливість: якщо зменшення залежності здатне позитивно впливати на якість співробітництва, то зростання прямолінійності та владності цьому не сприяє. Напевне, пояснення тут полягає в загальній дисгармонійності самооцінки, незадоволеності собою в цілому, що схиляє до пошуку простих рецептів особистісного комфорту.

Таким чином, Л. С. Шелег доведено, що психосоматичні стани особистості становлять собою системні реакції (фізичного організму й індивідуальності) на зовнішні і внутрішні впливи, спрямовані на збереження цілісності організму й забезпечення його життєдіяльності в конкретних умовах існування. Такі реакції значною мірою зумовлюються спонукальною силою властивостей характеру, що надає достатньо чітку «програму дій» щодо використання певних методів і засобів для досягнення цілей, а також особливостями «Я-образу» та ставленням до динамічних процесів онтогенезу та професіогенезу.

На основі проведеного психодіагностичного вивчення Л. С. Шелег запропонована модель особистості працівника, схильного до психосоматичних розладів, показники якої встановлені емпіричним шляхом та представлені конкретними критеріальними значеннями. Такий підхід створює передумови для внесення коректив у концепцію психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності МВС України, зокрема, щодо удосконалення критеріїв професійного психологічного відбору, проведення психологічної підготовки працівників, визначення можливостей психологічного супроводження та

психологічної корекції станів особистості, що спричиняють психосоматичні розлади.

Вважаємо за необхідне відзначити, що ми не підтримуємо думки щодо необхідності зміщення акцентів у площині предметного поля юридичної психології у напрямі посилення теоретичної її складової. Як теоретико-прикладна дисципліна, вона живиться результатами емпіричних досліджень, теорія стає результатом узагальнення накопиченого досвіду та впровадження його в практику юридичної діяльності. Окрім того, юридична психологія розвивається завдяки використанню даних загальної психології та інших галузей психологічного знання, досліджуваних ними загальних закономірностей особистості і поведінки, створюючи власне «теоретичне поле».

Вагомим аргументом таких міркувань є монографія Л. С. Шелег, в якій органічно поєднані знання загальної та медичної психології, наявний належний рівень методології інтерпретації, деталізації та взаємодоповнення знань у специфічній галузі людської поведінки. Теоретичний і прикладний аспекти юридичної психології слід розглядати у взаємодії, як і теоретичні та прикладні аспекти будь-якої психологічної науки, які не втрачають методологічного рівня досліджень через існування базової науки – загальної психології.

Заслуга автора рецензованої роботи полягає, передусім, у тому, що ним обґрунтована принципова можливість цілеспрямованого впливу на психосоматичну цілісність працівників органів внутрішніх справ, відповідно – на їх професійне довголіття та психологічне благополуччя, тобто обслуговування на професійному психологічному рівні потреб юридичної практики.

Послідовно дотримуючись особистісно-діяльнісного підходу при дослідженні проблеми психосоматичного статусу працівників органів внутрішніх справ, Л. С. Шелег запропоновано внести певні корективи до концепції психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності МВС України. Зокрема, зважаючи на домінування в моделі особистості працівника, схильного до психосоматичних розладів, ознак, пов'язаних із особливостями емоційно-вольового реагування на психотравмуючі ситуації, до переліку психодіагностичних методик, які застосовуються при проведенні професійного психологічного відбору, слід включити інструментарій, здатний максимально повно зафіксувати особливості та рівень розвитку емоційного інтелекту.

Психологічна підготовка до оперативно-службової діяльності повинна бути представлена цільовими заняттями в системі службової підготовки та індивідуальним консультуванням працівників щодо природи стресу, наданням прикладів професійних та побутових стресорів, визначенням способів, якими тіло реагує на стресори, а також інформуванням про можливі стани психологічного дискомфорту, нездужання та хвороби, пов'язані зі стресом.

Роль практичного психолога органів внутрішніх справ у первинній психопрофілактиці повинна бути також спрямована на розробку психологічних основ пропаганди і впровадження здорового способу життя, формування психологічної культури здоров'я. При розробці заходів первинної профілактики необхідне вивчення психотравмуючих факторів, що діють на працівника, та стійкості психіки щодо їх впливу.

Аргументовано, що психокорекційна робота з особами, схильними до

психосоматичних розладів, повинна базуватися на наступних положеннях: найбільш розповсюджені психотравмуючі обставини сьогодення представлені не екстремальними ситуаціями, а конфліктними стосунками; бажання відтермінувати небезпеку чи неприємність породжує парадоксальне в звичайних умовах прагнення до фіксації напруження, яке й створює передумови для «старту» гострого психосоматичного розладу; причиною психосоматичних розладів працівників ОВС стають не самі по собі зовнішні обставини, а певні типи адаптації (псевдоадаптація).

Відповідно, основними структурними компонентами психологічної корекції станів особистості, що спричинюють психосоматичні розлади, є: формування вміння усвідомлювати не лише негативні, але й позитивні аспекти психотравмуючої ситуації; формування вміння цінувати свої досягнення; формування вміння цілісного усвідомлення; формування вмінь нейтралізації несприятливих особливостей поведінкової активності; формування самоповаги та рішучості.

Одним із найважливіших здобутків Л. С. Шелег стало, на нашу думку, узагальнення досвіду медико-психологічної реабілітації осіб, які страждають на психосоматичні розлади. Слід відзначити, що такий досвід стосується цивільних осіб, але автором аргументовано, що він цілком може бути екстрапольований на працівників через тождність скарг психологічного характеру та вектору динаміки психосоматичного статусу особистості. Відмінності, як засвідчує проведений психологічний аналіз професійної діяльності, полягають лише в приналежності професії правоохоронця до групи «критичних, екстремальних», тобто більш інтенсивному впливі її

психологічно напружених та стресогенних умов на особистість.

Медико-психологічна реабілітація осіб із психосоматичними розладами проводилася в три етапи: I – підготовчий (діагностичний); II – основний (психотерапевтичний); III – заключний (рекомендаційний). На діагностичному етапі лікар аналізував результати клінічних аналізів та історію хвороби пацієнта; психолог – здійснював психодіагностичне дослідження, зорієнтоване, переважно, на встановлення актуального психічного стану особи.

На психотерапевтичному етапі проводилося психологічне консультування та сеанси психотерапії. При цьому процедура індивідуального психологічного консультування і психотерапії передбачала медичне супроводження у формі фізіотерапії (вплив кольору та музики, ароматерапія та фітотерапія) та рефлексопрофілактики (масаж, точковий масаж, акупресурний масаж – шіацу) з реєстрацією біологічного зворотного зв'язку (БЗЗ). В процесі групових занять досягалася мета оволодіння вміннями управління тривожністю; вміннями релаксації; вміннями самомасажу. В своїй сукупності такі вміння є ефективною технікою протидії стресу, тобто здатні впливати на глибинні структури особистості, що породжують схильність до психосоматичних розладів.

Рекомендаційний етап передбачав: підсумкову діагностику соматичного та психічного стану клієнтів; обговорення досягнутих змін спочатку при індивідуальній співбесіді (у форматі – психолог, лікар, клієнт), потім – у групі; з'ясування найбільш вагомих здобутків здійсненої роботи, її найскладніших та дискусійних моментів; надання рекомендацій стосовно подальшої самостійної роботи. Суттєві

позитивні зміни психосоматичного статусу мали місце у третини клієнтів, певні позитивні зміни – у понад 40 %; не зафіксовано жодного випадку погіршення стану здоров'я.

Вищезазначене дозволяє зробити загальний висновок, що монографія Шелег Л. С. «Генезис та профілактика психосоматичних розладів у працівни-

ків органів внутрішніх справ» є завершеною та актуальною для сьогодення науковою роботою, в якій наявні як теоретична новизна, так і практична значущість. Вона цілком заслуговує на увагу науковців і практиків як системи МВС України, так і більш широкого загалу психологів і управлінців.

ЗМІСТ

Розділ 1.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ	6
---	---

ВИХРУЩ В.О., Аксіологія спадщини Г.І.Челпанова: психодидактичний аспект	7
---	---

Розділ 2.

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	16
---	----

АЛЕКСІЙЧУК Т.В., Особливості соціально-психологічної адаптації ліцеїстів ВНЗ МВС до умов навчальної діяльності в контексті професійного самовзначення	17
BOGUSCHAROVA O.I., Emotional intelligence as a factor of making management efficiency decisions	25
ВАСЮК К.М., Мішені впливу в сучасній українській телевізійній рекламі	34
ГАЛЬЦЕВА Т.О., Теоретичні аспекти проблеми самоефективності особистості у сучасній психології	42
ГАЛЯН О.І., Погляди на суб'єктність школяра у системі гуманітарної освітньої парадигми	49
ГЕЙЛИК А.В., Психолого-педагогічні аспекти формування автономності студента у процесі математично-професійної підготовки	58
ГОРДІЄНКО І.О., Самоприйняття та прийняття іншими як мотиваційні тенденції спілкування.....	64
ЗАЙКА Е.В., Тренинг интеллекта как психолого-педагогический феномен.....	72
ЗАМША А.В., До проблеми інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху	79
КАМІНСЬКА І.П., Аналіз медичної етики та деонтологічної культури в психологічній науці.....	88
КРИМОВА Н.О., Специфіка емоційного розвитку студентської молоді.....	98
КУДЕРМІНА О.І., Психологічні особливості компонентів політико-правової свідомості молоді	106
ЛИСЕНКО О.М., Технології соціально-психологічної роботи з молоддю сім'єю.....	113

ЛУКАШУК-ФЕДИК С.В., Досвід застосування соціальних технологій впливу для профілактики вживання психоактивних речовин у студентському середовищі.....	121
МАРЦЕНЮК М.О., Особливості формування та прояву духовності юнаків і дівчат у контексті психологічного здоров'я особистості	129
НАЗАРУК В.П., Закономірності методів вивчення еколого-зорієнтованої свідомості особистості	142
ОРАП М.О., Когнітивні репрезентації у мовленнєвій діяльності	150
ОРДІНА Л.Л., Цілісність та ієрархічність процесу когнітивного розвитку студентів у культуротворчому середовищі ВНЗ.....	157
ОРЕЛ О.О., Эффективность использования методики Erica в реабилитации когнитивных функций больных с рассеянным склерозом	163
ПИЛИПЕНКО К.В., Психологічні особливості підструктур та професійно важливих характеристик емоційної стійкості студентів	168
PRENTKA M., The project of promoting the sensory integration therapy among students of psychology and pedagogy	176
САВІНОВА Н.В., Проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітньо-корекційний процес у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях	185
СИНГАЇВСЬКА І.В., СОРОКА І.А., Практичні рекомендації щодо профілактики конфліктів у колективі організації.....	193
ТКАЧИШИНА О.Р., Актуальні аспекти проблеми якісної професійної підготовки психологів	200
ХАЛІК О.О., Особливості образів батьківської та майбутньої сімейної системи у сучасних студентів жіночої статі та їх взаємозв'язок з рівнем перфекціонізму	207
ХОМЧУК О.П., Психологічні особливості рефлексії та автономії як особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці	215
ЧОРНА Л.Г., Свідомі та несвідомі чинники рольової взаємодії членів малої групи: напрями аналізу	222
ШАНДРУК С.К., Проблема формування професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів.....	230
ШЕБАНОВА В.І., Аватар як самопрезентація на інтернет-форумі у осіб з проблемами харчової поведінки.....	237
ШОСТАК У.В., Створення та реалізація психологічних умов взаємодії сім'ї та школи для розвитку особистості молодшого школяра	251

Розділ 3.

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІТАРНИХ НАУК: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ	259
БОНДАРЕНКО З.П., Наставництво як ресурс соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.....	260
ГЕРАЩЕНКО Т.Г., Справедливість у контексті правової антропології....	267
ГОРІНА О.Т., Деякі аспекти впливу гуманітарних наук на формування особистості студентської молоді	273
ГУСЄВ А.І., Позаконфліктне застосування медіаційних технологій у роботі керівника.....	281
ЗАЙЦЕВА А.В., Культурологічний підхід до формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики	289
ЗЕЛЕНСЬКА О.П., Гуманітаризація вищої освіти та культурологічна підготовка курсантів ВНЗ системи МВС України.....	298
ІЛЬНИЦЬКА Л. В., Пошук образотворчих можливостей виховання при розкритті видової специфіки мистецтва	305
КОВАЛЬЧУК О.С., Зв'язок соціальної відповідальності та уявлень про роботу працівників українських організацій.....	312
КОВАЛЬЧУК І.Л., Антропологічне питання у форматі глобалізаційних вимірів	320
КОВАЛЬЧУК В.І., Реалізація міжнародного стандарту «волонтерство» в громадсько-активних школах м. Києва.....	327
КУЛІНЕНКО Л.Б., Роль освіти у формуванні громадянських якостей майбутнього педагога	335
ЛИТВИН-КІНДРАТЮК С.Д., Соціально-психологічна морфологія регулярних практик у добу глобалізації.....	344
ЛПІН М.В., «Цілісне знання» у вимірах освіти	353
МАНОХА Д.С., Реклама и креативность: «художественные» антиномии «медийного общества»	360
ПЛЕЦЬКА Л.С., Вплив професійної мобільності на професійне становлення особистості в координатах сучасних парадигм.....	370
РАШКОВСЬКА І.В., Філософсько-психологічні підходи до вивчення категорії ідеалу та ідеального	377
СУРГУНД Н.А., Професійна мобільність як фактор забезпечення поліваріантності професійного (кар'єрного) розвитку сучасного фахівця.....	384
ТКАЧЕНКО М.В., Гуманітаризація освіти як один з пріоритетних принципів у формуванні змісту освіти загалом і професійної – зокрема.....	392

ФЕДОСОВА І.В., Історичні розвідки „українізації” вищої інженерно-технічної освіти в Україні (середина 20-х років ХХ століття) 399

ШЕЛЕГ Л.С., Впровадження принципів здорового способу життя в діяльність органів внутрішніх справ..... 405

Розділ 4.

ДИСКУСІЇ, ОБГОВОРЕННЯ, РЕЦЕНЗІЇ..... 412

ЛЕФТЕРОВ В.О., Рецензія на монографію Л.С. Шелег «Генезис та профілактика психосоматичних розладів у працівників органів внутрішніх справ»..... 413

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 35

Додаток 2 до Вип. 35, том III (15), 2015 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 № 3 від 27 жовтня 2014 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

© ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди", 2015.

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 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., Гусева О.П., Серова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:

доктор психологічних наук, професор Маноха І.П.

Верстка та макетування:

Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 2 до Вип. 35, Том III(15): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2015. – 426 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 2 to Vol. 35, Volume III(15): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2015. - 426 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 шлепання 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 978-966-2760-14-9 (7)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2015 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2015 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2015 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2015 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2015 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво по внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.

Підписано до друку 14.05.2015 р. Формат 60x841/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.

Ум. друк. арк. 36,5. Наклад 300 примірників. Зам. № 1135/3.