

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

**(З НАГОДИ 100-РІЧЧЯ
УРОЧИСТОГО ВІДКРИТТЯ Г.І. ЧЕЛПАНОВИМ
І-го ПСИХОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ)**

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 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., Марцінковська Т.Д.

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

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 4 до Вип. 31, Том I (9): Тематичний
випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2014.
– 476 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by
H.Skovoroda” - Supplement 4 to Vol. 31, Volume I (9): Thematic Issue “International
Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2014. - 476 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з нагоди 100-річчя
відкриття Г.І. Челпановим І-го Психологічного інституту.

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

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

ISBN 978-966-2760-14-9 (1)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2014 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2014 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2014 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2014 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2014 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Додаток 4 до Вип. 31, Том I (9), 2014 р.

**З НАГОДИ 100-РІЧЧЯ УРОЧИСТОГО
ВІДКРИТТЯ Г.І. ЧЕЛПАНОВИМ
І-ГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ**



Г.И. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

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

РУБЦОВ В.В.,

доктор психологических наук,
действительный член РАО,
профессор, ректор ГБОУ ВПО
МГППУ, Москва, Россия

ГУСЕВА Е.П.,

кандидат психологических наук,
зав. группы истории
отечественной психологии
«Научный архив» ФГНУ
«Психологический институт»,
Москва, Россия

СЕРОВА О.Е.,

кандидат психологических наук,
ведущий научный сотрудник
группы истории отечественной
психологии
«Научный архив» ФГНУ
«Психологический институт»,
Москва, Россия

Г.И.ЧЕЛПАНОВ – ПСИХОЛОГ PAR EXCELLENCE¹

**К 100-ЛЕТИЮ
ТОРЖЕСТВЕННОГО ОТКРЫТИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. Л.Г.ЩУКИНОЙ
(1914 – 2014)**

Статья, посвященная творческой биографии Г.И.Челпанова – основоположника системы научной психологии и психологического образования в России – наряду с публиковавшимися ранее включает и малоизвестные широкой аудитории факты жизни и научной деятельности ученого, реконструированные на основе всего комплекса документальных материалов Научного архива Психологического института РАО, поступивших из официальных и достоверных частных источников.

Ключевые слова: творческая биография, отечественная

1 «Психолог par excellence» – так называл Г. И. Челпанов одного из лучших, по его мнению, психологов того времени У.Джемса. Авторы статьи посчитали возможным отнести это определение к самому Георгию Ивановичу – выдающемуся психологу современности.

психологическая традиция, метафизические основания, экспериментальный метод в психологии, научная школа Г.И.Челпанова.

Стаття, присвячена творчій біографії Г.І.Челпанова - основоположника системи наукової психології та психологічного освіти в Росії - поряд з публікувалися раніше включає і маловідомі широкій аудиторії факти життя та наукової діяльності вченого, реконструйовані на основі всього комплексу документальних матеріалів Наукового архіву Психологічного інституту РАО, надійшли з офіційних і достовірних приватних джерел.

Ключові слова: *творча біографія, вітчизняна психологічна традиція, метафізичні підстави, експериментальний метод у психології, наукова школа Г.І.Челпанова.*

Article devoted to the creative biography G.I.Chelpanova - founder of scientific psychology and psychological education in Russia - along with previously published and includes little known facts of life and the audience scientific activity, reconstructed on the basis of the entire complex documentaries Scientific archive Psychological Institute RW received from official and private sources reliable.

Key words: *curriculum vitae, the domestic psychological tradition, the metaphysical foundations, experimental method in psychology, scientific school Chelpanov.*

Георгий Иванович Челпанов – основоположник системы научной психологии и психологического образования в России, первый директор Психологического института – был человеком очень счастливой и одновременно безмерно трагической судьбы.

В перспективе актуальных теоретико-методологических, социокультурных и научно-образовательных проблем современной психологической науки и педагогической практики специфика челпановского подхода к пониманию многообразия специальных научно-психологических исследований как единого проблемного поля науки о духе обретает новую степень значимости. Психологические труды самого Георгия Ивановича и его учеников, большинство которых не переиздавались со времени их первой публикации и вследствие этого на долгие

годы “выпали” из сферы интерактивного научно-информационного пространства, сегодня как никогда прежде требуют вдумчивого и непредвзятого прочтения. Профессиональным психологам еще только предстоит открыть для себя всю глубину и нравственную неотразимость той научной традиции, которую заложил своими трудами Г.И.Челпанов, и на которой базировалась исследовательская практика лучших его учеников – С.Н.Беляевой-Экземплярской, Н.Н.Волкова, В.В.Зеньковского, В.П.Зубова, Б.В.Холчева, В.М.Экземплярского – сумевших в годы тотальной несвободы, не отрекаясь, продолжить разработку психологических идей своего учителя. Предстоит заново оценить степень устойчивости идеалистической основы, на которой в конце XIX – начале XX века и сложилась самобытная научно-психологическая школа, вдо-

хновителем и организатором которой стал Г.И.Челпанов.

Но собственно научный, свободный от любых околонульных привнесений анализ произведений Г.И.Челпанова и в целом психологических идей того направления отечественной и мировой научной мысли, к которому он принадлежал, находится сегодня на начальной стадии своего осуществления. Его только предстоит совершить в процессе историко-психологических исследований качественно нового методологического уровня, используя открывающиеся возможности постнеклассической парадигмы для построения адекватных поставленной проблеме исходных философских посылок.

Георгий Иванович Челпанов родился 16 (28) апреля 1862 г. на юге России, в Екатеринославской губернии. Городом его детства и юности был Мариуполь.

История рода Челпановых тесно связана с историей начатых в XVIII в. ширококомасштабных мероприятий русского правительства по переселению из Крымского ханства в Приазовье православных греков². Так, прадед Георгия Ивановича, рожденный в середине XVII века в Крымском ханстве, вступил в самостоятельную жизнь уже российским подданным. У отца Георгия Ивановича, состоятельного мариупольского меццинина Ивана Чолпана, было шестеро детей, Георгий был младшим из них. Семья жила в собственном одноэтажном доме на Греческой улице; этот дом (№ 10) сохранился до наших дней.

Греческая община Мариуполя отличалась серьезным отношением к вопросам воспитания и обучения детей. Во многом ее стараниями

было открыто первое приходское училище, которому местная управа передала одно из лучших зданий города. С 1867 г. куратором учебных заведений Мариуполя был назначен выдающийся педагог, восприимчивый идей К.Д.Ушинского, видный земский деятель барон Н.А.Корф. Благодаря его усилиям преподавание учебных дисциплин и организация народного образования в уезде стала образцом для всей России.

В местном приходском училище Георгий Челпанов получил начальное образование. В течение двух лет он обучался русскому языку (грамматике), новогреческому языку, арифметике, истории, географии, закону Божьему, рисованию. Известно имя Семена Степановича Косогунова – его учителя по русскому языку, работа которого получила высокую оценку Н.И.Пирогова, исполнявшего в то время обязанности попечителя Одесского округа.

По завершении начального образования Георгий Челпанов поступил в Мариупольскую Александровскую гимназию и окончил ее в 1883 г. с золотой медалью.

В гимназические годы закладывается его устойчивый интерес к изучению психологии. Это увлечение не в последнюю очередь было инициировано полемикой о задачах и методах психологии, развернувшейся на страницах журнала «Вестник Европы» между К.Д.Кавелиным и И.М.Сеченовым – «звездами первой величины» на небосклоне русской науки XIX в. Свое окончательное оформление интерес к психологии получил под влиянием статей Николая Яковлевича Грота и особенно его магистерской диссертации «Психология чувствований в ее истории и главных основах» (1879-1880), в которой психологические вопросы были рассмотрены в широком биолого-эволюционистском диапазоне. Гимназист Георгий Челпанов полностью разделял мысль Грота о необходимости

2 Историки Мариупольского краеведческого музея проследили историю фамилии от времени переселения до 1850 г. по ревизским сказкам и далее по метрическим книгам Харлампиевского храма г.Мариуполя.

ти углубленного изучения естествознания для тех, кто решил специализироваться в области психологии. Подобная убежденность была вполне в духе времени: это был период «сильного... поистине трогательного увлечения естественными науками», когда имена светил естествознания «внушали молодежи какой-то священный трепет» [58, с. 18-19]. Георгий Челпанов, на тот момент «очень расположенный только к эмпирической психологии», в качестве своего будущего научного руководителя избрал Н.Я. Грота – ученого-эрудита, знатока новейших методов исследования, строящего психологию на базе физиологии [54, с. 188]. Узнав, что Николай Яковлевич (преподававший тогда в Нежинском педагогическом институте) приглашен на должность ординарного профессора в Одессу, Георгий Челпанов осенью 1883 г. поступил на историко-филологический факультет Одесского Новороссийского университета.

В этом высшем учебном заведении, организованном в 1865 г. на базе знаменитого Ришельевского лицея, обучение осуществлялось на трех факультетах: историко-филологическом, физико-математическом, юридическом. В период пребывания там Г.И. Челпанова число студентов составляло свыше шестисот человек.

Вскоре на историко-филологическом факультете сложился кружок, объединивший вокруг Грота студентов, серьезно увлеченных наукой. Сначала на квартире у самого профессора, потом в аудиториях университета назначались заседания кружка, на которых происходило горячее обсуждение философско-психологических проблем.

Кое времени обучения в Новороссийском университете относится первый самостоятельный научный опыт Г.И. Челпанова. В творческой атмосфере студенческих дебатов у него «впервые явилась мысль подвергнуть пересмотру вопрос о пространстве» [55, с. XV]. Челпанов подготавливает

материалы и в 1884 г. на заседании философского кружка делает доклад «Учение о пространстве у Канта и в современной психофизиологии». Этот доклад явился для Георгия Ивановича началом систематического исследования проблемы восприятия пространства, которое завершилось новаторской разработкой сначала в магистерской (1896) и затем докторской (1904) диссертациях.

Г.И. Челпанов окончил университет в 1887 г., получив золотую медаль за выпускное сочинение «Опыт и разум в теории познания Платона и Аристотеля» [30]. Тема неразрывности и взаимоограничения эмпирических и логических методов психологического познания станет сквозной в последующих работах ученого.

Подающий большие надежды выпускник был оставлен при Новороссийском университете для продолжения научной карьеры. Однако по мере исполнения нового университетского устава (принятого еще в 1884 г.), условия для профессионального изучения философии становятся здесь все менее благоприятными. Через год после переезда Н.Я. Грота в Москву, где он занял место на кафедре философии, Г.И. Челпанов был прикомандирован к Московскому университету с целью продолжения занятий для приготовления к профессорскому званию под руководством своего учителя. В 1887 г. он покинул Одессу.

В Москве Георгий Иванович включился в работу Московского Психологического общества³, председателем которого в 1888 г. был избран Н.Я. Грот. Активная деятельность Челпа-

³ Московское Психологическое общество при Императорском Московском университете было создано в 1885 г. по инициативе профессора этого университета М.М. Троицкого; он же был его первым председателем. После отъезда Троицкого за границу осенью 1886 г. на ближайшем ежегодном заседании 24 января 1888 г. на должность председателя был избран Н.Я. Грот, оставшийся на этом посту вплоть до своей добровольной отставки в 1898 г.

нова в качестве заместителя председателя становится составной частью той надежной поддержки со стороны молодых сил в науке, без которой грандиозные планы Грота «остались бы на уровне самонадеянной затеи» [58, с. 46]. Научная деятельность общества вызвала все больший резонанс. Сборник «Трудов Психологического общества», в котором публиковались рефераты его членов и материалы научных дискуссий, не мог справиться с решением задачи широкой популяризации философской мысли в России. В 1889 г. Н.Я.Гротом (при экономической поддержке московского купца А.А.Абрикосова) начал издаваться журнал «Вопросы философии и психологии», призванный, по его замыслу, открывать «новые точки опоры для правильного учения о мире и жизни» и формировать философские вкусы самой широкой читательской аудитории.

Г.И.Челпанов еще «будучи студентом, был уже ученым в полном смысле этого слова» [32]. В этот период, в самом начале своей научной деятельности, Челпанов размышляет о возможности применения в психологии достижений новых отраслей знания, о пагубности для ее успехов «кастового» профессионального сознания, не позволяющего выйти за пределы лаборатории «чистой» мысли, и о перспективе развития ее как экспериментальной науки. Этой тематике посвящен его первый, ставший программным, доклад «Общие результаты психометрических исследований лейпцигской психологической лаборатории и их значение для психологии», прочитанный им на заседании Московского Психологического общества 10 марта 1888 года и напечатанный в журнале «Русская мысль» [51]. Челпанов пришел к выводу, что, решая свою основную задачу – определения взаимозависимости явлений внутренней жизни, – психологи обращаются и к тем свойствам психических явлений, по поводу которых нелогично

выдвигать сложные метафизические гипотезы. При изучении таких «простейших психических актов» методологически уместно применение психометрических процедур. Психометрия может действовать с большим успехом в направлении изучения проблемы определения существования и последовательности явлений. Она решает хоть и «маленький вопрос», но все же решает [51, с.188]. Более того, считал ученый, измерительные методики – в силу своей специфики – приводят к получению данных, которые с помощью одного лишь самонаблюдения получены быть не могут. Подчеркивая положительную сторону опыта «приложения числа к анализу душевных явлений», Челпанов предлагал психологии путь творческого согласования и синтеза в применении как методов интроспективного изучения психических фактов, так и измерительных процедур, заимствованных из области точных наук (при условии четкого определения предмета и задачи исследования). Тем самым ученый выступил против пристрастного и ложного толкования самих *принципов* эмпирической психологии.

Проблема, предложенная на обсуждение Челпановым, носила непреходящий характер. В целях уточнения основных ее положений он в 1890 г. публикует статью «Об измерении психических явлений»[47], в которой доказательно обосновывает специфичность измерения в психологии. В более поздней работе «Об измеримости психических явлений» (1912) Челпанов фиксирует вполне определенный вывод: «Понятие измерения не может быть применено к психическим явлениям в том смысле, в каком оно применяется в науках о природе. Этим объясняется коренная противоположность между знаниями о Природе и знаниями о Духе» [48, с. 281]. В 1912 г. ученый вновь обратился к своему первому докладу, не утратившему органичной созвучности современному запросу науки и практики и востре-

бованному в актуальному для початку ХХ в. контексті психолого-педагогічної проблематики [50]. Повторна публікація була передбачена автором методологічної константою: безумовна необхідність філософсько-теоретических передумов в психологічному дослідженні знімає достаточність оснований для визнання характеру науковості тільки лише за експериментальною психологією.

8 листопада 1890 г. Челпанов блискуче витримав магістерський екзамен при історико-філологічному факультеті Московського університету, отримавши по історії філософії, логіці, етиці та іноземною мовою високі бали. Екзамен приймали чотири професора Університету в присутствії ректора та асистентів. На той час для відпочинку від пережитих на екзамені волнень у Георгія Івановича заплановано не було: на 25 листопада було призначено його виступ з рефератом про теорії аперцепції. На засіданні Психологічного Товариства було перенесено, і доповідь «Теорія аперцепції та психічної активності в сучасній психології» була зроблена 8 грудня 1890 г., а одразу ж за цим Челпанов успішно прочитав дві пробні лекції в Університеті перед студентами та професорами [25]. В 1891 г. Челпанов був обраний виконувати обов'язки приват-доцента, і в 1891/92 навчальному році почав свою викладацьку діяльність з курсу лекцій по психології на історико-філологічному факультеті Імператорського Московського університету.

На практиці молодий викладач зіткнувся з удручаючим фактом: студенти, бажаючи отримати спеціальність психолога, не володіли ніякими, навіть попередніми, знаннями в області психології, оскільки (на відміну від інших європейських країн) цей предмет в російських гімназіях не вивчався. Виникла проблема мови викладання складних категорій філософ-

ського змісту. І, розуміючи ситуацію, Георгій Іванович був змушений преподносити слухачам свій курс в спрощеному, елементарному вигляді. Таке положення справ, по його переконанню, вимагало глибокої перетворення. І він неодноразово на протязі багатьох років (1904–1912) піднімав питання про необхідності викладання філософської пропедевтики в навчальних закладах середнього рівня.

В кінці 1880-х рр. в особистому житті Георгія Івановича відбулися дуже важливі зміни. В 1888 г. він одружився з Ольгою Епифановною Іващенко в Марії-Магдалининській церкві г. Мариуполя. Її дружина була дочкою небагатого чернігівського поміщика Епифана Яковлевича Іващенко та Анни Іогановни (в дівочестві фон Еренштрайт), предки якої вели родовідну лінійку з Прибалтики. Сімейне життя молодої пари було пов'язане з частими розлуками, причиною яких стала службова діяльність Георгія Івановича. Збереглися листи, свідетельствующие про дуже довірливі та турботливі стосунки, що склалися між ними [26]. Ольга Епифановна була одареною людиною, отримала гарну освіту і стала незамінною помічницею своєму талановитому та енергійному чоловікові. Вона була в курсі всіх його професійних турбот і, крім улаштування сімейного вогнища, займалася написанням і редагуванням статей, перекладами з німецької та французької мов, друкуванням текстів, розбором рукописів і іншим.

Впродовж півтора років подружжя перебувало в очікуванні офіційного дозволу на зарахування Георгія Івановича в штат університетських викладачів [27]. Але місця на кафедрі в Москві не було, і Челпанов приймає запрошення і в 1892 г. переходить штатним приват-доцентом в Київський Імператорський

Університет Св. Володимира. К цьому часу він був автором 25 друкованих праць.

Учреждение Университета в Києві з тим, «чтобы силою европейской науки сблизить и примирить разнородные элементы населения... и скрепить вековые узы юго-западного края с великою русскою землею» (как было записано в Указе 1833 г.), преследовало как образовательные, так и политические цели. Начиная с 1880-х гг. университет вступил в пору своего расцвета, и в 1890-х гг. на четырех его факультетах – историко-филологическом, юридическом, физико-математическом и медицинском – читали лекции 69 профессоров и 32 приват-доцента. Комплекс университетских зданий был одной из самых больших застроек города. При университете работали: библиотека с фондом более полумиллиона томов, центральный Архив древних актов, метеорологическая и астрономическая обсерватории, четыре факультетских клиники, патологоанатомический институт, ботанический сад (занимавший обширную территорию), девять лабораторий, двадцать два кабинета и др. учебные центры. Были учреждены пять научных обществ (историческое Нестора-летописца, естествоиспытателей, юридическое, физико-математическое, медицинское). С 1861 г. ежемесячно выходил журнал «Университетские Известия» и его приложение – «Сборник сочинений студентов».

Г.И.Челпанов заступає на філософську кафедру університету в то історичне час, коли позитивізм, толкуваний все більш матеріалістично, «становиться філософським *credo* не одних учених» і витісняє із свідомості самих широких кіл російського суспільства метафізичні «призраки» [19, с. 282]. Абітурієнти мріяли вивчати природні науки, кількість лікарів і природників серед студентів стрімливо зростало, а кількість бажаючих займатися

філософією або математикою скорочувалося. Філософи становили тільки дев'яту частину від загальної кількості студентів. В університеті діявала тільки одна філософська кафедра, на якій працював тільки один викладач в професорському званні – А.Н.Гіляров. Перед молодим приват-доцентом Г.І. Челпановим стояла непросте завдання: не заигравши з модними «ізмами», суміти *по суті* підняти престиж філософсько-психологічного знання.

Вступительная лекція Г.І.Челпанова, в якій по традиції новий викладач повинен був викласти своє наукове *credo*, відбулася 6 жовтня 1892 г. і називалася «К вопросу об априорности и врожденности в современной философии» [44]. Не боячись прослыти ретроградом, Челпанов визначив проблему наукових перспектив метафізики як базис своєї наукової позиції. Він привернув увагу слухачів до метафізичних основ теорії пізнання ученого, володівшого загальноєвропейським авторитетом, – І. Канта, і побудував обговорення таким чином, щоб в результаті кожен слухач міг самостійно прийти до логічно обґрунтованого висновку. Зробив акцент на значимості гносеологічного аспекту, він висунув проблему змістової еволюції наукових термінів, розкрив перед майбутніми дослідниками одну з актуальних теоретичних областей сучасної науки. В процесі її аналізу Челпанов довів обґрунтованість запропонованої їм позиції інноваційного осмислення категорій кантівської філософії пізнання.

Оригінальний стиль викладу і наукові ідеї Челпанова не залишили байдужими слухачів. Желючих відвідувати його наступні лекції було настільки багато, що вони буквально набивалися в невелику аудиторію, яку спочатку пропонували молодому викладачу. За відсутності місця студенти розпола-

лись и на ступеньках, прямо в ногах лектора, и даже за доской. Георгию Ивановичу порой с трудом приходилось пробираться на кафедру. Учитывая, что не все желающие (а это были не только студенты, но и преподаватели разных кафедр университета, и его профессора, и военные медики) могли попасть на лекции, администрация отвела для них самую большую аудиторию университета [28]. В общей сложности в Киевском университете Челпанов прочитал несколько лекционных курсов: «Психология», «Введение в психологию», «Введение в философию», «Логика», «История и критика материализма», «Критический обзор современных учений о душе», «Теория познания», «Специальный курс по теории познания», «Комментирование «Критики чистого разума», «Учение о пространстве».

Сосени 1894 г. Челпанов начал вести практические занятия, рассчитанные на студентов, желающих углубленно – «систематически» – изучать проблемы психологии. Через три года «психологический кружок» получил официальное признание, и с разрешения Министра Народного Просвещения был преобразован в Психологическую семинарию. Так в 1897 г. список научных обществ Университета св. Владимира впервые пополнился студенческим *психологическим* обществом. На его содержание была выделена ежегодная сумма в 250 рублей. По принятым правилам, возглавлять Психологическую семинарию должен был профессор философии, преподающий психологию; занятия должны были проходить только в вечернее время; при соблюдении первоочередности для историко-филологического отделения, в числе ее участников (общее количество которых не должно было превышать 25 человек) могли быть студенты и других отделений университета. При семинарии работала библиотека, укомплектованная изданиями специальной литературы. На занятиях использовался комплект акустических,

оптических, психометрических приборов для проведения практической работы по экспериментальной психологии. Учебное расписание было составлено таким образом, чтобы каждый студент Семинарии в течение трех лет имел возможность приобрести прочные знания по трем главным философским дисциплинам: психологии, теории познания, этике. В целях обеспечения должного уровня научной подготовки студентов Семинарии Г.И.Челпановым был разработан цикл методических пособий из 7-ми наименований, включающих справочно-библиографические и научно-аналитические учебные издания.

О содержании и интенсивности научной работы, развернутой в Семинарии, свидетельствуют официальные отчеты. За время учебных семестров 1897/1906 гг. было проведено около сотни заседаний, предметом научного анализа и обсуждения на них выступили фундаментальные положения психологии В. Вундта и теории познания И.Канта, учения о душе в современной психологии, ведущие научные направления в теории познания и основные положения составляющих их концепций, базисные вопросы этики, проблема реальности внешнего мира, проблема причинности, вопросы взаимодействия физических и психических явлений и пр. [52], [53]. Участниками Семинарии было подготовлено около сотни докладов [13, с. 5].

Киевская Психологическая Семинария просуществовала до 1906 г. Ее первый – пятилетний – юбилей был торжественно отмечен на публичном заседании 25 февраля 1903 г. Выступавшие на заседании студенты (Ванштейн, Маслов, Шпет) и кн. С.Н.Трубецкой в своем приветственном слове отмечали отчетливое изменение направленности философских интересов в обществе: метафизическое знание, без введения которого в науку «обойтись нельзя» (Г.Шпет), приобретало все больший авторитет.

Совсем близка, считали они, эпоха идеалистического мирозерцания, единственно предлагающего человеку соразмерные его жизненному подвигу идеалы. Г.И.Челпанов был сдержан в своих прогнозах: уровень философской культуры в обществе все еще невысок, и оттого «ближайшее будущее принадлежит позитивизму». «Идеалистом быть трудно», требуются активные нравственные усилия, философский профессионализм и определенный уровень образовательной среды. «Решение вопроса, будет ли в русской умственной жизни... торжествовать идеализм или позитивизм, находится в руках университетов», – сказал Челпанов, обозначив задачу, стоящую перед российским образованием в наступившем XX веке [53, с. 3-6].

Научная деятельность, чтение лекций в университете, подготовка статей и их продвижение в информационных агентствах, проведение публичных лекций, работа в Психологической семинарии, научные командировки составляли содержание профессиональной жизни Челпанова в киевский период. Тогда же сложился круг людей – Н.А.Бердяев, П. П. Блонский, С.Н.Булгаков, В.А.Водовозов, А. Н. Гиляров, И.И.Гливенко, В.В. Зеньковский, А. И. Сикорский, Е. Н. Трубецкой, О.Ю.Шмидт, Г. Г. Шпет, А. М. Щербина и др. – с участием которых оказались связаны важные события биографии Георгия Ивановича, как в эти, так и последующие годы [1, с. 60-62].

Особая страница в процессе становления Челпанова как ученого и организатора науки – заграничные командировки, позволившие ему достоверно оценить уровень развития и преподавания научной психологии в мире. За границей он слушал лекции по физиологии у Э.Г. Дюбуа-Реймона, Э.Геринга и А.Кенига, по психологии – у К. Штумпфа и В.Вундта, практиковался в области экспериментальной психологии в Психологическом инсти-

туте Вундта в Лейпциге и в Институте физиологической оптики в Берлине. Первая командировка состоялась в 1894/1895 гг., вторая – в 1897/1898 гг.

В первые годы своего пребывания в Киевском университете с 1892 по 1896 гг. Челпанов публикует около 20 статей и критических рецензий в центральных журналах «Вопросы философии и психологии» (Москва) и «Мир Божий» (С.-Петербург).

В 1896 г. в Киеве выходит в свет большая научно-теоретическая работа Челпанова «Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. 1: Представление пространства с точки зрения психологии» [55], которая была подготовлена им к защите в качестве диссертации на соискание степени магистра философии. Тема, заявленная в основных чертах Челпановым еще в 1884 г., прошла с тех пор процесс длительной апробации и в лекционных курсах по психологии в Московском и Киевском университетах, и в ходе научных дискуссий в Психологической семинарии, и в его научных публикациях. Подготовленная диссертация представляла собой пример методологического синтеза гуманитарного и научно-естественного знания в области разработки фундаментальных проблем психологии.

Но по независящим от него причинам, время защиты затягивалось. Из письма О.Е.Челпановой от 27 февраля 1895 г.: «...печатанье диссертации подвигается медленно и о защите ее весной не может быть и речи. Впрочем, и Грот не может до лета назначить диспута, потому что и книга еще не скоро поступит, и чтобы подготовиться к оппонированию ее нужно будет не мало времени для самого Грота. Раньше сентября защищать нельзя будет» [23]. Наконец день защиты был назначен на 25 октября 1896 г., и она состоялась на историко-филологическом факультете Московского университета. Накануне долгожданного события киевские студенты, горячо сопереживающие

любимому педагогу, «написали коллективное послание Московским товарищам-студентам, сообщающее этим посланием о том, какая знаменитость должна защищать сего 25 октября диссертацию в их университете и о том, как в виду этого они должны приветствовать и отнестись к этой знаменитости». Об этом с юмором сообщает в письме 1896 г. Ольга Епифановна [28]. Диспут, в ходе которого защищалась диссертация, прошел успешно. Оппонентами на защите выступили Н.Я. Грот и Л.М. Лопатин.

В 1897 г. Челпанов был избран исполняющим должность экстраординарного профессора Киевского университета по кафедре философии [30].

После защиты диссертации темп научной и педагогической деятельности Челпанова не снизился. В Университете св. Владимира с неизменным успехом проходили курсы его лекций по психологии, философии, логике, этике. В типографии Киевского университета были напечатаны его лекции: по истории основных вопросов этики (прочитанные в весеннем полугодии 1897 г.), о теориях, направленных на критику материалистического направления в психологии (осеннее полугодие 1898 г.), посвященные критическому рассмотрению материализма («Мозг и душа») и обзор современных учений о душе (1898–1899 гг.), курс логики (весеннее полугодие 1900–1901 гг.), о современных философских направлениях (осеннее полугодие 1902 г.). В журналах были опубликованы статьи «Мозг и мысль (Критика материализма)» (1896), «О ценности жизни (Критика пессимизма)» (1896), «О свободе воли» (1897), «К вопросу о восприятии пространства» (1897) и обзоры новейшей литературы по психологии (за 1894 – 1898), по теории познания (за 1890 – 1898), о природе геометрических аксиом (1899), по восприятию пространства (за 1895 – 1898) и др. В 1900 г. Челпанов пу-

бликует работы «О памяти и мнемонике», «Очерк современных учений о душе», «Обзор новейшей литературы по теории познания (Учение об априорности числа, пространства, времени и причинности)», «Обзор литературы по трансцендентальной эстетике Канта (1870-1900)», «Моральная система утилитаризма», а в последующие годы – «Философия Канта» (1901), «Эволюционный и критический метод в теории познания» (1902), «Психология и теория познания» (1903), выходит второе издание его замечательной работы «Мозг и душа» (1903), которая была признана лучшей книгой «не только в русской, но и мировой литературе», содержащей критику «метафизического материализма» (Зеньковский) [19, с.10], и др.

Магистерская диссертация задала творческий импульс для продолжения исследования проблемы восприятия пространства в новом гносеологическом ракурсе. Авторское разрешение тема получила в труде 1904 г. «Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II: Представление пространства с точки зрения гносеологии», который стал диссертационным исследованием, предоставленным Челпановым на соискание степени доктора философии [56]. Отличительной чертой подхода Челпанова было «очень тонкое чувство того, что в проблеме реальности относится к гносеологии, а что – к онтологии, где нельзя задавать вопрос о статусе «самой реальности», а где его ставить необходимо» [16, с. XIX]. В Киевском Университете Св. Владимира 21 марта 1904 г. «в публичном Собрании историко-филологического факультета, и. д. экстраординарного профессора магистр Г.И. Челпанов » защитил докторскую диссертацию [9]. Официальными оппонентами от факультета выступали А.Н.Гиляров и Е.Н.Трубецкой [8].

После защиты с 7 мая Челпанову была присуждена ученая степень док-

тора філософії [9], а 1 июля 1904 г. он был официально избран ординарным профессором Киевского университета по кафедре философии и утвержден в чине статского советника [42, с. 193].

19 августа 1905 г. Георгий Иванович получил «бессрочную паспортную книжку», которая фиксировала, что статский советник, доктор философии Георгий Иванович Челпанов, ординарный профессор Императорского Университета Св. Владимира по кафедре философии, вероисповедания православного, является *кавалером ордена Св. Анны 3 ст. и Св. Владимира 3 степени* [12].

В 1905 г. в Киеве выходят две работы Георгия Ивановича, сделавшие его, и без того популярное имя, еще более известным – это «Введение в философию» и «Учебник психологии: (для гимназий и самообразования)». Первая из названных книг выдержала в течение 13 лет 7 изданий, последнее из которых датировано 1918 г.; вторая была переиздана 16 раз и последний – в 1919 г. С 1896 по 1906 гг. в журналах «Вопросы философии и психологии», «Университетских известиях» и «Божий мир» Челпанов опубликовал около 30 статей и критических рецензий.

В 1906 г. Георгию Ивановичу последовало официальное приглашение из Москвы: Ученый Совет Московского университета посчитал его кандидатуру единственно достойной для избрания на должность ординарного профессора по кафедре философии и психологии после кончины ее декана кн. С.Н.Трубецкого. И Челпанов был «Высочайшим приказом по гражданскому ведомству от 9... декабря... перемещен тем же званием в Московский Университет»[10]. О реакции Историко-филологического факультета на уже состоявшийся факт официального перевода Г.И.Челпанова свидетельствует ходатайство, отправленное его деканом на имя ректора Университета: «...В лице Г.И.Челпанова Университет Св. Владимира и Историко-филологический факультет имеет

не только выдающегося ученого по кафедре философии, плодovitого и талантливового писателя, но, что встречается едва ли не реже, чрезвычайно умного и смывшенного преподавателя, а также блестящего лектора... Он является и организатором и душой... обнаруживающего интенсивную ученую деятельность философского семинария, привлекающего ежегодно большое количество студентов. Их не останавливает даже строгая проверка знаний, поставленная профессором Челпановым как *condition qua pop* принятия в состав работающих в семинарии. Опытный преподаватель, профессор Челпанов едва ли не самый строгий из экзаменаторов историко-филологического факультета, добросовестно проверяющий знания студентов... Все эти качества профессора Челпанова делают крайне сложной и трудно поправимой его потерю... За неимением вполне подходящих специалистов... придется ... обратиться к конкурсу, результаты его крайне проблематичны и не могут обнаружиться ранее осеннего семестра 1907 г. До тех пор преподавание по кафедре философии... будет прервано самым болезненным образом. Ввиду этого, а также того, чтобы профессору Челпанову участвовать в оценках результатов конкурса и тем облегчить факультету возможность получить достойного продолжателя линии профессора Челпанова, Историко-филологический факультет считает продолжение службы его в университете Св. Владимира в весеннем полугодии 1907 г. для себя не только крайне желательным, но и необходимым»[11]. Челпанов остался в Киеве еще полгода. В мае студенты подготовили любому профессору общегородские проводы, получив разрешение на отправленное ими в Министерство Народного просвещения ходатайство «Об устройстве торжественного заседания историко-филологического факультета: для чествования профессора Университета Св. Владимира Г.И.Челпанова... по

случаю его перехода в Московский Университет»[5]. Сохранилось кредитное предписание от 3 августа 1907 г., свидетельствующее о присуждении статскому советнику Г.И.Челпанову «большой премии императора Петра Великого за сочинение "Учебник психологии"» [6].

В этом же 1906 г. Георгия Ивановича постигло страшное личное горе: неожиданно скончалась его жена Ольга Епифановна. Без матери на руках у отца остались трое детей: Александр 11 лет, Наталья 8 лет и Татьяна 5 лет [24].

Осенью 1907 г., избранный решением Ученого совета на должность ординарного профессора по кафедре философии и психологии, Челпанов приступает к чтению лекций в Московском Императорском университете. Благодаря самоотверженной научной деятельности Челпанова на этом посту психология обрела статус *академической* научной дисциплины.

Его вступительная лекция, прочитанная 19 сентября, была посвящена вопросу отношения психологии к философии, имеющему, по убеждению Челпанова, существенное значение для судьбы психологии [49]. Отдав долг памяти безвременно ушедшему из жизни проф. С.Н.Трубецкому, сумевшему своим научным творчеством создать «законченный очерк метафизической системы «конкретного идеализма», в которой философия приходит в такое близкое соприкосновение с религией», и тем самым доказать жизненность истинной философии [там же, с. 309], Георгий Иванович консолидировался с тем пониманием задач науки, которое было присуще его предшественнику на университетской кафедре, и подчеркнул общность их философской позиции. Выстроив систему доказательств в защиту тезиса о том, что психология есть философская наука, Челпанов выявил ее взаимосвязи с метафизикой и теорией познания; показал научную несостоятельность выражения «психология без души»:

поскольку исследование психической жизни необходимо требует признания активного начала, субъекта, т.е. души; обосновал базовый характер философски обработанного понятийного аппарата для результативности операциональной деятельности (описание, объяснение и классификация) при изучении психических явлений. Челпанов указал на преемственность задач психологии и философии в процессе построения науки о духе. Со стороны психологии, решение этой метазадачи принадлежит общей, теоретической или философской психологии. В ее рамках происходит приведение к единству и классификация по отношению к общей системе психологического знания тех эмпирических данных, которые находятся в распоряжении различных психологических дисциплин. Разрабатывать психологию, по мнению Челпанова, должны специалисты различных областей науки, в силу профессии обращающиеся к фактам проявления душевной жизни (лингвисты, историки, психиатры и др.); но разрабатывать *систему* психологии могут только психологи-философы, специалисты в области общей психологии, которая и есть собственно психология, призванная исследовать «законы духа». Следствием правильного понимания отношения, существующего между психологией и философией, по мнению Челпанова, является точное определение места естественно-научной психологии как условия «правильного хода развития научной психологии» [там же, с. 323].

Тема программной лекции была развита в докладе «Задачи современной психологии» (1909), прозвучавшем на втором Всероссийском съезде по педагогической психологии, в котором Челпанов с тех же теоретических позиций обратился к ее практически значимой стороне – вопросу о методах научной психологии [45]. Исходя из энциклопедичности как свойства психологического знания, он доказал единство познавательного потенциала

экспериментальных и умозрительных методов исследования, абсурдность распространенного мнения о существовании и противопоставленности «двух психологий». Экспериментальный метод предполагает метод самонаблюдения: любое психическое явление получено в результате самонаблюдения и операционализируется в терминах самонаблюдения. Эксперимент в психологии не является принципиальным нововведением последних лет; его результативность подлжит количественной оценке; без теории – дедукции – он превращается в бессмысленное собирание фактов. Но применение экспериментального метода показано при решении многих современных проблем психологии. Потому в образовательных учреждениях нужно расширять работу по их изучению. Для правильной ее организации необходимо соблюдать требование первоначальности теоретического образования, предваряющего обучение собственно методам экспериментального исследования. Таким образом, выдвигая на первый план проблему «основательности» разработки эксперимента в психологии, Челпанов способствовал формированию основ профессиональной культуры психологов.

В печати Челпанов предложил к обсуждению целый ряд основополагающих теоретико-методологических проблем: о предмете психологии (1908), об экспериментальном исследовании высших умственных процессов (1909), о задачах психологии (1909), об индивидуально-психологических исследованиях (1910), о проблемах психологии и педагогики (1911, 1912).

Средством борьбы с дилетантством, стремящимся проникнуть в психологию, испытывающим пренебрежение к теоретическим знаниям и питающим заблуждение относительно степени трудоемкости сбора психологических фактов, Челпанов всегда считал воспитание культуры психологического мышления, которая долж-

на формироваться с учебной скамьи. Заступив на новое место службы, он поднял вопрос о слабой организации преподавания психологии в Университете и ее искусственной локализации в лоне учебных (но не научных!) задач историко-филологического факультета: психологии, был убежден Челпанов, необходима самостоятельная кафедра.

Начиная уже с 1907 г. при Московском университете Челпанов организует Психологическую семинарию, или Лабораторию. Работа Семинарии начинается с проведения лекционных и практических занятий по экспериментальной психологии, а через два года в план его работы были включены и научные экспериментальные исследования.

Как следует из воспоминаний одного из первых московских учеников Челпанова Н.А.Рыбникова, Георгию Ивановичу великолепно удалось подобрать людей в дружный коллектив и побудить к активной работе: «Педагог и организатор он был исключительный... (Лаборатория) помещалась в трех комнатах нового здания Университета, с левой стороны от входа, окнами к памятнику Ломоносову... Первая комната – библиотека, где можно было почитать и позаниматься. Там выставлялись очередные доклады, тезисы. Рядом – большая комната – Лаборатория. Несколько столов с аппаратными установками. Здесь-то и велись опытные работы, причем график их был так составлен, чтобы участники работы не мешали друг другу. Последняя – дальняя комната – кабинет самого Челпанова, который там бывал почти все время, если не читал лекций⁴. Заседания семинара и доклады по экспериментальной психологии проходили в Лаборатории. В семинаре участвовало около 20 человек, прошедших соответству-

⁴ Помимо проведения занятий в Семинарии, Челпанов читал ежегодно 16 лекций и вел практические занятия [21, с. 242].

ющие испытания⁵, но по экспериментальной психологии работали не все» [37, с. 6]. Плеяду первых российских экспериментальных психологов составили студенты Г.И. Челпанова – М. Балабанов, С.Н. Беляева-Экземплярская, Н. Гордеев, А. Каэлас, К. Корнилов, С. Кравков, Н. Рыбников, Б. Северный, В. Смирнов, П. Тутышкин, К. Фридрих, Б.Холчев, В. Экземплярский.

В связи с задачами преподавательской деятельности Челпанов подготовил серию переизданий своих учебно-психологических работ: «Введение в философию» (1907, 1910), «Учебник психологии» (1907, 1909, 1910), «Учебник логики» (1907, 1909, 1911); издал курсы лекций по психологии и логике (1909).

Венцом многосторонней профессиональной деятельности Г.И. Челпанова остается организация и открытие им первого Психологического института в Москве.

Создание в 1912 году Психологического института явилось результатом уникального научного проекта начала XX века. Его осуществление связано как с именем Георгия Ивановича Челпанова, так и с именем знаменитого российского предпринимателя и мецената Сергея Ивановича Щукина (1854-1936). Как уже было показано выше, Челпанов был одним из первых отечественных ученых, указавшим на действительное значение психологии для любой из сфер деятельности человека, сумевшим спрогнозировать широкую научную перспективу ее будущего развития и необходимость по-

дготовки высоко профессиональных специалистов в этой области. Для психологии, пребывающей в виде области знания, содержание которого интерпретировалось через другие науки, а понятия использовались как комментарии к проблемам философии, медицины или достижениям физиологии, профессор Челпанов выработал определение предмета и методов исследования, построил иерархическую систему ее специальных дисциплин. В разноплановой востребованности психологических знаний ученый предугадал «болеую точку» психологии как науки – возможность ее распада на отдельные отрасли, связанную с увлеченностью конкретно-практическим применением результатов в ущерб фундаментальным исследованиям, направленным на изучение сложнейших законов диалектики психического. Средство предотвращения уже наметившейся в первой четверти XX века атомизации психологии Челпанов видел в создании крупного общепсихологического центра, задачей которого бы явилась консолидация «всего того, что относится к изучению духа и проявлению душевной жизни» [46, с. 5].

Обдумывая проект будущего института, Челпанов в 1910-1911 гг. детально ознакомился с работой и устройством психологических лабораторий, возглавляемых лучшими профессорами Германии – В.Вундтом, К.Штумпфом, К.Марбе, О.Кюльпе, а также психологических институтов, созданных при ведущих американских университетах. Не трудно предположить, что в рамках скудного университетского бюджета план создания высоко технологичного научного центра вряд ли бы имел свое достойное воплощение. Но экономические трудности были преодолены благодаря пожертвованиям московского купца С.И.Щукина, действовавшего в традиционном духе посильного служения своему Отечеству, характерного для лучшей части российских пред-

5 Испытания заключались в следующем. Каждый желающий участвовать в работе семинарии должен был рассказать о своих научно-психологических приоритетах, написать работу по заданной теме и показать свои знания по иностранному языку. За основу принимались интересы самого студента. Так, П.А.Шевареву, пожелавшему вступить в семинар и изучавшему французский и немецкий языки, после разговора об интересовавших его проблемах психологии, «Челпанов дал книгу Титченера на английском языке, по которой Шевареву надлежало и сделать доклад» [17, с. X]

принимателей. Сумма, предложенная им на строительство и обустройство Психологического института при условии, что деньги будут переданы в полное распоряжение проф. Челпанова, а самому институту будет присвоено имя его покойной жены Лидии Григорьевны Шукиной (1864-1907), была соразмерна грандиозному замыслу ученого. В свою очередь, Георгий Иванович вложил в создание Института весь потенциал своих выдающихся организаторских способностей. В июле 1910 года Министерством Народного Просвещения был утвержден проект здания, в конце января 1911 года было начато, а в ноябре уже закончено его возведение. К началу учебного 1912 года Институт был готов к работе и приему слушателей.

Об уровне его научно-технического оснащения можно судить по восторженным отзывам зарубежных коллег, обладавших собственным, и немалым, практическим опытом организации научных лабораторий. Их общий смысл ясно выразил знаменитый американский исследователь Э.Титченер: "Приспособления и оборудование соперничают, если не превосходят лаборатории, где-либо в мире существующие" [39, с. 32]. Выстроенное по специальному целевому проекту (и этому в тот период в мире не существовало аналогов) здание Института было самым большим в мире среди учреждений подобного типа. Оно имело три этажа и около 60 внутренних помещений. Использование площадей было тщательно продумано: для чтения лекций и заседаний московского Психологического общества предназначалась большая аудитория на 300 человек, около нее располагалась библиотека с читальным залом и отдельная комната для проведения семинаров, для экспериментальной практики были обустроены малая аудитория на первом и 10 лабораторных помещений на втором этажах, помещения третьего этажа были целиком оборудованы для научно-иссле-

довательской работы, для оптических и акустических исследований были предусмотрены специальные кабинеты, а возможность проведение научных исследований в автономном режиме и выполнение творческих заявок сотрудников на изготовление уникального оборудования обеспечивали хорошо оснащенные мастерские в нижнем ярусе здания. Таким был первый в России Психологический институт. Первым директором его стал Г. И. Челпанов.

Официальное открытие института, работа которого практически началась с 1912 г., состоялось в 1914 г. О новом научном учреждении центральные СМИ – "Столичная Москва", "Утро России" и др. – в то время писали как о "дворце психологической науки", и отмечали, что он не имеет себе равных не только по оборудованию, но и по уровню организации научно-педагогического процесса [2, с. 3].

Создание Института поставило на реальную основу преобразование психологической подготовки. Г.И.Челпановым была разработана четкая система обучения специалистов и на деле осуществлен принцип преемственности этапов психологического образования; определен необходимый для абитуриентов объем гуманитарных, математических и естественнонаучных знаний; разработаны лекционные курсы по общей, педагогической, дифференциальной психологии, а также содержание практических занятий по экспериментальной психологии.

Незаменимой методической базой выступили вышедшие в печати работы Г.И.Челпанова "Об экспериментальном методе в психологии" (1913), "К вопросу о соотношении между психофизическими методами" (1914). В 1915 г. Челпанов опубликовал "Введение в экспериментальную психологию": книга, содержание которой составил курс его лекций 1909-1910, не один год оставалась самым востребованным учебным пособием

по экспериментальной психологии. В этом же году выдержали очередное переиздание учебники по психологии и логике, в 1916 г. - "Введение в философию".

Школа Г.И.Челпанова, так как он ее задумывал и развивал, была явлением чисто научным, т.е. свободным в своих творческих основаниях от любых идеологических привнесений. Для него был немыслим диктат в отношении мировоззренческих установок своих учеников. Уважение права каждого сотрудника на собственную социальную позицию стало традицией в стенах созданного им научного центра. Все отмечали отличающую Челпановский институт особую атмосферу доброжелательности, бескорыстия и самоотверженной преданности науке.

Институт стал высокопрофессиональной базой научных исследований и центром подготовки психологов для всей России. Он развивался как живой организм: его структура не была косной и изменялась, чутко реагируя на психологические запросы времени. Так, к началу 1920-ых гг. было создано Отделение прикладной психологии (зав. В.А.Экземплярский), Кабинет этнической и социальной психологии (зав. Г.Г.Шпет), Общество экспериментально-психологических исследований (в которое вошли специалисты разных факультетов университета).

Результаты теоретических и практических исследований сотрудников нового психологического центра нашли свое отражение в выпущенном в печати в 1914 г. первом томе Трудов Психологического института.

После революции 1917 года Г.И.Челпанов остается в России. Известно, что один из братьев Георгия Ивановича готовился к эмиграции и предлагал ему уехать за границу, но для него и жизнь, и работа были возможны только на родине [24, с. 3].

В условиях чудовищных перемен, происходящих в стране, Челпанов не теряет крепости духа и продолжает начатое им дело формирования от-

ечественной психологической науки.

В 1917 г. Челпанов осуществил свой замысел создания единого информационного центра для специалистов в области психологии: он (вместе со Г.Г.Шпетом) начал издавать журнал "Психологическое обозрение". В двух первых номерах была помещена его статья "Об аналитическом методе в психологии" (1917 и 1918 гг.). Из-за недостатка средств для финансирования журнала его выпуск пришлось прекратить в 1918 г.

В 1917 г. вышла рецензия Г.И.Челпанова на книгу В.В.Зеньковского, посвященная рассмотрению теоретической проблемы психической причинности; рецензии на книги А.П.Болтунова и Н.А.Рыбникова, в которых были проанализированы вопросы практического использования метода анкетирования и особенностей исследования представления об идеале; опубликована полемическая статья "О превращении школ в психологические лаборатории"; в 7-ой раз переизданы "Учебник логики" и "Введение в философию". В 1918 г. он опубликовал острополемическую работу "Демократизация школы" и сумел переиздать весь цикл написанной им учебной литературы (6 наименований) и книгу "Мозг и душа".

В 1919 г. Челпанов был назначен на должность декана философского факультета Московского университета, но в этом году ему удалось напечатать только "Учебник психологии" (16-ое изд.).

В 1920-ых гг. в системе отечественных наук воцарилось идеологическое направление, и у психологии появилась директивная потребность поиска своих оснований в русле вульгарно-механистической версии марксистской философии. Ее положения о формировании личности только социальными факторами, необходимости воспитания совсем "нового" человека, критериальной непогрешимости практики построения коммунизма и, в первую очередь, ее атеисти-

чески-атомистический первопринцип стали мировоззренческой почвой для взращивания идей манипулятивного управления человеком, “овладения” его психикой и искусственного конструирования у него “оптимальных” для решения новых политических задач свойств и качеств [34, с. 202].

Включение психологии в идеологический контекст ознаменовалось созданием новых дисциплин – педологии и психотехники. В их рамках предполагалось под углом новейших требований “осмыслить и проверить результаты” прежних исследований, “прочистить методы и основные понятия” психологии, более того – заложить ее “фундаментальные принципы” [6, с. 292].

Для того, чтобы отвечать запросу на искусственное управление человеческим поведением, психотехники выстраивали свою теорию по образцу естественных наук, т.е. отвлеченную от рассмотрения этических, ценностных и смысловых категорий [33]. Педологи, настроенные на массовое тиражирование “улучшенного издания человека” (цит. по: [41, с. 59]), доказывали ненужность генетического подхода, изучения проблемы природных основ и индивидуальных различий психики, выступая за достаточность использования измерительных процедур (тестов) в психолого-педагогической работе школы. “Ученик – это реагирующий аппарат” [7, с. 3] – вот самая важная истина, которую они стремились раскрыть перед учителем.

К 1930-ым гг. психологическая наука практически закончила работу по отождествлению своих принципов с правилами политической игры, но, поскольку большая игра сама выбирает себе игроков, то катастрофическое развитие событий стало для нее неизбежным.

Психология в духе вульгарного материализма, спешно создаваемая в приказном порядке, и психологическая наука, созидаемая трудами Челпанова и его последователей, *по суще-*

ству своих принципов были антиподами.

Глашатаями перевода психологии на “рельсы марксизма” (а фактически, атомистически-механистического материализма) в стенах Психологического института оказались К.Д.Корнилов и П.П.Блонский. Элементарные по содержанию, но отличающиеся натиском и умелым манипулированием именами великих мира сего, их выступления в печати и на публичных заседаниях Института проходили в атмосфере страха и нравственного одичания, воцарившихся в научной среде, и сыграли предписанную им роль “психической атаки”, сопровождающей императивное внедрение марксизма в психологию “сверху”. Левиафан новой государственности нуждался в “подготовлении новых кадров работников просвещения” (1919) [3, с. 139] и с неотвратимостью осуществлял свою программу. Георгий Иванович, оценивая ситуацию, писал: “Когда правительство объявило, что психология должна, подобно всем наукам, разрабатываться в духе марксизма, нас обвинили в том, что мы как метафизики и идеалисты для дальнейшей работы не годимся” [22, с. 90].

В 1921 г. историко-филологический факультет Московского Университета (наряду с другими гуманитарными факультетами) был подвергнут разрушительной “реорганизации”. С сентября 1922 г. начал функционировать Факультет общественных наук, призванный проводить линию партии в гуманитарных науках. Психологический институт был введен в Ассоциацию Научно-исследовательских институтов при ФОНе. Фактически он был оставлен в качестве вспомогательного учреждения по обслуживанию деятельности педагогического отделения ФОНа (предоставлять свои помещения для его работы вменялось Институту в обязанность). Его штат был составлен из 12 человек в звании действительных членов и 20 человек в звании научных сотрудников. Структурно Институт был разделен на 4

секции: общей психологии (включая историю психологии), экспериментальной, физиологической и прикладной психологии [37]. Г.И.Челпанов был утвержден в звании действительного члена Психологического института по секции Общей психологии [40] и почти до конца 1923 г. осуществлял руководство Институтом [41 с. 115].

В октябре 1923 г. в результате "очень твердо" проведенной на заседании Факультета общественных наук "чистки" Г.И.Челпанов вместе с другими профессорами, "пользующихся громким именем", был отстранен от преподавания в университете "ввиду общественно-политических взглядов, ...идеалистического мировоззрения и т. под. соображений" (Из отчета члена Моссовета В.Я.Брюсова о ходе реорганизации Московского университета) (Цит. по: [2, с. 13]).

В ноябре 1923 г. он был уволен из Московского университета и смещен с должности директора Психологического института. Место директора Института занял К.Д.Корнилов.

Учитывая политизированную обстановку тех лет, можно с уверенностью сказать, что на развитие событий "советского периода" в жизни Георгия Ивановича повлиял и факт его принадлежности к политически "неблагонадежной" семье. Еще в 1920 г. Георгий Иванович получил от своей племянницы Софьи Васильевны известие об аресте в Мариуполе его старшего брата, а через месяц узнал, что его брат расстрелян по обвинению в контрреволюционной деятельности.

За увольнением Челпанова, безжалостным и безнравственным, последовало и фактическое изгнание из Института его учеников В.М.Экземплярского, С.В.Кравкова, П.А.Рудика, Б.Н.Северного, П.А.Шеварева и др., и это особой болью отзывалась в сердце учителя.

Сохранился бесценный документ, относящийся к концу 1923 г. – черновой автограф ответного слова Георгия Ивановича на выражения сочувствия

в свой адрес в связи с увольнением из Психологического института [35].

"Я глубоко тронут выражением Вашего сочувствия по поводу вынужденного ухода моего из Института и приношу искреннюю благодарность за него, но, к сожалению, Ваши судьбы оказались неразрывно связанными с моей, и это тяжелое испытание⁶ выпало и на Вашу долю, даже в большей мере, чем на мою. Я заканчиваю свое жизненное поприще, Вы его только начинаете. Все то, что приходится на долю одной человеческой жизни, то я уже свершил. У вас же все это еще впереди, в будущем... Примите мое сочувствие и пожелание, чтобы вы не окончательно порвали с наукой и чтобы в будущем Вы все же вернулись к интенсивной научной работе..."

...Что же для этого нужно сделать? Есть кодекс, в котором очень точно и недвусмысленно изложены наши психологов неоспоримые права. Этим кодексом мы до сих пор очень мало пользовались. Мы просто в него не заглядывали. Когда нас обвиняли, мы просто обижались, может быть, даже не подозревая о существовании такого кодекса.

Этот кодекс - есть сочинения Маркса и Энгельса. Его нужно изучить. Это ваш долг перед наукой. Если в глухой провинции писание Енчмена и др. принимается за подлинный марксизм, то с этим приходится мириться. Но если в Университетском городе психологи, получившие философское образование, станут без проверки считать элукубрации Енчмена марксизмом, то это будет очень унижительно для русской философской мысли. И так, будем не покидать нашей научной психологической работы и будем всеми силами стремиться к ее реабилитации.

Если мы это сделаем, то в тот момент, когда судьба вновь нас призовет к работе, мы будем в состоянии вновь объединиться и опять составим дружную семью. И выполним свой долг перед русской наукой и культурой.

... Но что нам делать в ближайшее время?

⁶ Все выделения в тексте сделаны рукой Г.И.Челпанова. – Прим. авт.

Покидая Институт, мы лишаемся возможности вести коллективную работу и вместе с этим, конечно, утрачиваем те высокие импульсы, которые с ней связаны, но мы не будем предаваться унынию. Отдадимся временно индивидуальной работе. Так навыки и интересы, которые приобретены за время Институтской работы, вполне гарантируют успешность нашей индивидуальной работы. Но я думаю, что мы наш долг перед русской наукой не выполним полностью, если будем думать только о личной работе и саморазвитии.

Мы должны будем всегда помнить, что мы и та наука, которой мы призваны служить, несправедливо осуждены, и что рано или поздно мы должны реабилитировать и себя и нашу науку.

Для этого мы все здесь присутствующие должны на всех путях жизни всеми доступными нам средствами защищать психологию.

...Еще так недавно очень многие из здесь присутствующих справляли крестины Института, а сейчас, страшно подумать, может быть, мы присутствуем на его похоронах. Какие надежды мы питали тогда. Теперь нам приходится уходить, не выполнив и четверти того, что мы надеялись выполнить. Мы стойко вынесли и бедствие войны, и все невзгоды бурного периода революции. Мало того, мы даже немножко выросли в это необыкновенно тяжелое для науки время. И вот теперь в эпоху мирного строительства революции мы должны уходить и прервать неоконченную работу! С этим, конечно, трудно мириться. Когда тяжелая колесница революции в своем порывистом шествии давит и виновит и ни в чем неповинных, мы готовы с этим мириться. Мы в этом видим что-то непреодолимое! Но когда в мирное время разрушается с таким огромным трудом созданное культурное дело и разрушается без всякой надобности, то мы с этим никак примириться не в состоянии. Если бы мы стали искать причины, то должны были бы признать, что это является результатом необыкновенно низкой культуры.

Гибель научной психологии, невольными свидетелями которой мы являемся, у нас в России есть результат нашей общей некультурности.

Ведь гонение на психологию, как какая либо эпидемическая болезнь пронеслась по всему миру. Всюду пронесся клич "объективная психология", "психология поведения", бихевиоризм, рефлексология. Но, однако, как различно реагировали на него различные народы. Западные народы Германия, Франция, Англия не приняли рефлексологию. Более длительное увлечение этой последней оказалось в Америке, но посмотрите, какой энергичный отпор дали бихевиоризму и рефлексологии американские психологи... Каким слабым оказался по сравнению с этим организм русской психологии. Всероссийский съезд психоневрологов спасовал перед рефлексологией, даже перед такой комической фигурой как Тугышкин.

И вот в результате нашей малокультурности научная психология стерта с лица земли русской: ни говорить, ни печатать, ни собираться - даже обсуждение научных вопросов по психологии в настоящее время не представляется возможным. Если это продлится долго, то конец психологии в России очень недалеко!

Но будет ли это положение очень длительно? Я этого не думаю".

В первую очередь Челпанов сам включился в реализацию плана по реабилитации психологии, и системе своих доказательств он построил в прогностическом контексте общемировой перспективы развития психологии в XX веке: «Для меня нет никакого сомнения в том, что психологии в будущем принадлежит первенствующее место среди других наук. Если XVIII век был веком "просвещения", если XIX век был веком "естествознания", то XX век будет веком "психологии". Огромные специальные проблемы, выдвигаемые жизнью, потребуют изучения социальной психологии. Научная мысль будет направлена на изучение не природы, а человека. Не природа, а человек и его социальная структура будет главным предметом научного

интереса. В виду этого и русская наука должна достойным образом подготовиться к участию в работе общемировой науки» [57, с. 4].

Научное содержание этого этапа его борьбы “с дурной психологией” было отражено в 6-ти выпусках монографии “Психология и естествознание” (1923), работах “Психология и марксизм” (1924, 1925), “Объективная психология в России и Америке (Рефлексология и психология поведения)” (1925); “Психология или рефлексология (Спорные вопросы психологии)” (1926), «Социальная психология или “условные рефлексы”» (1926), “Спинозизм и материализм (Итоги полемики о марксизме в психологии)” (1927) и др. Еще в работе 1900 г. “Мозг и душа” Челпанов выступил с опровержением все более укоренявшегося в обществе представления, что теория экономического материализма XIX в. есть результат и научное подтверждение материалистического мировоззрения. В 1920-ых гг. он, обращаясь к анализу первоисточников (а не к той интерпретации “на злобу дня”, которой заменили смысл их содержания борцы за марксизм от психологии) показал, что теория Маркса не тождественная теориям вульгарного материализма и ее психологические аспекты базируются на принципе психофизического параллелизма. Соответственно, ввиду общности их основополагающего принципа, современной общей психологии в новом идеологическом контексте не требуется ревизия ни методов, ни содержания и в услугах рефлексологии (которая есть физиологическая редукция явлений душевной жизни) или учения об условных рефлексах (которое, по собственному признанию И.Павлова, есть чистая физиология мозга) и пр. в качестве своих заместителей она не нуждается. В силу внутреннего закона своего формирования в начале XX в. она выдвинула проблему исследования психологического общения, или коллективной психологии (В.Вундт)

как перспективу своего дальнейшего развития, и это совпадает с общественно-исторической направленностью теории Маркса. Отсюда: назрела необходимость построения новой области психологического знания – социальной психологии. В ее ограниченном специальными задачами и предметом методологическом пространстве, может быть показано применение “марксистского метода”. Совокупное единство индивидуальной и социальной психологии должно составить целое психологии.

Челпанов был активным участником Всероссийской конференции по научной организации труда (1921), Первого Психоневрологического съезда, на котором в январе 1923 г. сделал доклад “Предпосылки современной эмпирической психологии”⁷, выступил в дискуссиях 1926 года во 2-ом МГУ в Москве и по приглашению Клуба ученых в Ленинграде с докладом “К столетию объективизма в психологии (О.Конт и Л.Фейербах)”.

В 1924 г. Челпанов подает докладную записку в Главнауку, считая необходимым предложить специалистам Института научной философии дать взвешенную оценку невежественным и губительным для дальнейшей судьбы психологии взглядам, пропагандируемым К.Д.Корниловым, П.П.Блонским, А.Б.Залкиндом. В этом же году, пытаясь противостоять процессу развала научной работы в Психологическом институте, бывшие его сотрудники – последователи Челпановской линии в психологии – В.Экземплярский С.Кравков и П.Рудик, обратились в Главнауку с письмом, доказывающим целесообразность возвращения в Институт старых и подготовленных специалистов [31]. Совет Института за подписью его директора К.Д.Корнилова и ученого секретаря А.Р.Лурии категорически отказал в возобновлении работы в нем “организованной группы”, стоящей

⁷ Историю событий, связанных с проведением Первого Психоневрологического съезда см.: [1].

на принципіально чуждой Інституту ідеологічної платформи [29]. В 1926 г. Челпанов обратился в Главнауку с предложением об организации Института социальной психологии, способного на должном научном уровне решать проблему социально-психологических исследований. По рекомендации Учебно-консультационной комиссии был выработан план работы Секции социальной психологии, но сопротивление со стороны президиума института и Ассоциации научно-исследовательских институтов было столь сильно, что Секция на деле оказалась фиктивным образованием [2, с. 15].

Последним официальным местом работы Г.И.Челпанова была Государственная Академия Художественных наук, действительным членом которой он состоял еще с 1921 г., Георгий Иванович работал в физико-психологической лаборатории ГАХН⁸.

Организатором и руководителем лаборатории был В.М.Экземплярский. Сотрудники лаборатории Н.П. Ферстер, С.Н. Беляева-Экземплярская, сестры О.А. и Н.А. Черниковы и др., получившие профессиональную подготовку в Психологическом институте, проводили исследовательские работы по изучению психофизических условий и протекания процесса эстетического восприятия, направленные на выявление сложных механизмов художественного творчества. Наряду с экспериментальными исследованиями психологи активно участвовали и в обсуждении теоретических проблем, связанных с развитием эстетики, искусствознания, психологии искусства в контексте развития гуманитарных наук в целом.

В 1926 г. Челпанов обратился в Президиум Российской Ассоциации научно-исследовательских институтов с заявлением, в котором просил разре-

шить ему участвовать в работах Психологического института и предложил разработанный им план предстоящих экспериментальных исследований. Однако на свое заявление он получил отказ. Но все же в ГАХН ему удалось осуществить значительную часть своего плана. Челпанов в течение 6 лет возглавлял научную работу комиссии по исследованию восприятия пространства и художественного творчества. Специфика этого академического учреждения позволила ему расширить тематику начатых в молодости работ, обратившись к проблемам личности, неосознаваемости психических процессов, влияния культуры на познавательную активность человека. По итогам работы он выступил в ГАХН с докладами "Роль движений глаз в оценке красоты формы" (1924), "Психологическое объяснение красоты элементарных форм" (1925), "Роль подсознательного в процессе творчества" (1925), "Психофизическое объяснение эстетического удовольствия" (1926), "Проблемы психологии художественного творчества (1926)", "Методы художественного творчества" (1926), "Механизм творческой мысли (природа вдохновения)" (1927), "Проблема понимания чужой душевной жизни в искусстве" (1928), "Методика экспериментального изучения детского художественного восприятия" (1928), "О творчестве в науке и искусстве" (1929) [16]. В сборнике научных работ сотрудников ГАХН был помещен ряд статей Челпанова; в аспирантуре академии он продолжил свою педагогическую деятельность [22]. В 1928 г. ГАХН выдвинул кандидатуру Челпанова в члены Всесоюзной Академии наук. Под Представлением, констатирующим заслуги Г.И.Челпанова перед отечественной наукой, стояло 22 подписи, среди которых были уже известные в научном мире имена Г.Г.Шпета, А.Ф. Лосева, В.М. Экземплярского. Но, тем не менее, своего действия это представление не возымело.

В том же 1926 г. Челпанов публику-

8 В литературной секции ГАХН работал Александр Челпанов, сын Георгия Ивановича, который был по специальности филологом-германистом.

ет книгу «Очерки психологии» - одну из наиболее значительных работ этого периода. Ее содержание было направлено на разработку фундаментальных проблем психологии и возможностей их экспериментального изучения, предоставляло обширный материал для углубленного научно-психологического анализа⁹.

До 1929 г. Челпанов продолжал свои публичные выступления в Московском Доме ученых. Начиная с 1925 г. им были прочитаны лекции "Проблема эмерджентной эволюции на 6-м Международном философском конгрессе в Америке", "Эволюция бихевиоризма в Америке", "Структурная психология (Gestaltpsychologie) в Германии", "Новейшие психологические течения во Франции", "Закон диалектического развития в современной психологии", "Психология в эпоху Великой Французской революции" [16].

До 1930 г. Челпанов работал в ГАХН в звании действительного члена академии, затем он был отчислен по сокращению штатов.

Официально находясь все последующие годы в вынужденной отставке, Челпанов, насколько позволяли силы, продолжал трудиться на благо отечественной психологической науки. В научном архиве ПИ РАО хранятся материалы 1926-1936 гг., свидетельствующие об изобретательской деятельности Г.И.Челпанова и раскрывающие историю создания и внедрения в учебно-практическую деятельность сконструированного им уникального аппарата для демонстрации экспериментально-психологических методов. "Комбинированный психологический прибор", как его называл Челпанов, фактически представлял собой компактную и мобильную психологическую лабораторию. Она помещалась в

небольшом чемоданчике и могла быть развернута в любых условиях [15].

Последние годы жизни оказались для Георгия Ивановича временем материальных лишений, болезней и тяжелейших личных утрат. Его дочери Наталье, которая вышла замуж за французского атташе, с 1930 г. был запрещен въезд в Советский Союз, и Георгий Иванович больше никогда ее не видел¹⁰. 3 марта 1933 г. при странных и до конца не выясненных обстоятельствах погибла его вторая дочь Татьяна. В 1935 г. был арестован его сын Александр по сфабрикованному "Делу по обвинению немецко-фашистской контрреволюционной организации на территории СССР (дело № Н9276)". После недолгого следствия, в декабре этого же года филолог-германист А.Челпанов, его школьный учитель Е.Мейер и сотрудник А. Дик, занимавшиеся подготовкой к изданию "Большого немецко-русского словаря", квалифицированного судом как "контрреволюционный и фашистский", были расстреляны. 30 декабря 1935 г. от осложнения после гриппа умерла 10-летняя Мариночка - внучка Георгия Ивановича; девочка так и не привыкла к тому, что рядом не было отца, "она ждала его каждый вечер около двери" [24, л. 6].

Георгий Иванович Челпанов скончался 13 февраля 1936 года. Ему, тяжело болевшему последнее время, так и не решились сообщить о расстреле сына...

Проститься с Георгием Ивановичем люди приходили и 13 и 14 февраля. Психологический институт прислал очень красивые цветы. В последний путь его провожали не только родные, но все его ученики и сотрудники Психологического института. Слово о Челпанове - ученом, педагоге, прекрасном друге и человеке - произнес С.В.Кравков. Библиотека Г.И.Челпанова, насчитывающая 3000 тыс. томов, была передана Психологи-

9 Первое переиздание "Очерков психологии" после выхода книги в 1926 г. было осуществлено сотрудниками Психологического института в 2006 г.: Челпанов Г.И. "Очерки психологии". М.: Обнинск: ПИ РАО; ИГ СО-ЦИН, 2009.

10 Наталью Георгиевну лишили права приехать на похороны отца в 1936 г. - Прим. авт.

ческому институту по просьбе его руководства [14, с. 216].

Георгий Иванович воспитал целую плеяду учеников, внесших значительный вклад в решение задачи научного осмысления психологических явлений. Именно в стенах Психологического института они обрели “магистральный сюжет” всей своей последующей научной деятельности. При этом рождались новые научные школы и новые направления отечественной психологии, но ученых, представлявших эти направления, при всем разнообразии спектра проводимых исследований, отличала общность методологического воззрения на предмет психологии – единство основания, сформированного Челпановым. Продолжателям его традиции в науке принадлежит заслуга разработки самого широкого круга основополагающих

проблем: философской интерпретации психологии (В.В. Зеньковский, В.П. Зубов, А.Ф. Лосев, Б.В. Холчев, Г.Г. Шпет), индивидуальной психологии (В.М. Экземплярский, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов), психофизиологии (С.В. Кравков, Н.И. Жинкин, Н.Н. Ладыгина-Котс, Б.М. Теплов), педагогической и детской психологии (В.В. Зеньковский, Н.А. Рыбников, А.А. Смирнов, В.Е. Смирнов, Б.В.Холчев, В.М. Экземплярский), психологии искусства (С.Н. Беляева-Экземплярская, Н.Н. Волков, Н.И. Жинкин, Б.М. Теплов), психологии труда и психотехники (В.М. Экземплярский, Б.М. Северный, П.А. Рудик) и др. Все это позволяет говорить о Г.И. Челпанове как о первом создателе оригинальной научной школы отечественной психологии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Богданчиков С.А. Происхождение марксистской психологии. Дискуссия между К.Н.Корниловым и Г.И.Челпановым в отечественной психологии 20-ых годов. Саратов: СЮИ МВД России, 2000.
2. Боцманова М.Э., Гусева Е.П., Равич-Щербо И.В. Психологический институт на Моховой. Исторический очерк (под. ред. В.В.Рубцова, А.Д.Червякова). М.: Изд-во ИЧП “ЕАВ”, 1994.;
3. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. Т.1., с. 291- 436.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1926.
5. ГА г. Киева. 1 ст. № 69. Л. 1; ксерокопия: Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 3, ед хр.1, л. 18.
6. ГА г. Киева. 2 ст. № 69. Л. 1; ксерокопия: Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 3, ед хр.1, л. 8.
7. ГА г. Киева. Ф.16, оп. 343, дело № 21, л. 1; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф.18, оп. , ед.хр. , л. . Личный фонд Г.И.Челпанова.
8. ГА г. Киева. Ф.16, оп. 343, дело № 21, л. 1; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф.18, оп.3, ед.хр. 2, л. 8.
9. ГА г. Киева. Ф.16, оп. 343, дело № 21, л. 5; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф.18, оп.3, ед.хр.2, л.12.
10. ГА г. Киева. Ф.16, оп. 345, дело № 108, л. 3; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф.18, оп. 3, ед.хр.2, л. 18.
11. ГА г. Киева. Ф.16, оп. 345, дело № 108, лл. 4 - 14; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф.18, оп.3, ед.хр. 2, лл. 16-17.

12. ГА г. Киева. Ф.16, оп. 345, дело № 108, лл. 8 - 12; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф.18, оп. 3, ед.хр. 2, л. 20.
13. Георгию Ивановичу Челпанову от участников его семинариев в Киеве и Москве 1891-1916 гг. Статьи по философии и психологии. М., 1916.
14. Гусева Е.П. Из материалов личного фонда Г.И.Челпанова (описание коллекции писем) // Альманах Научного архива Психологического института. Челпановские чтения 2008. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2008. С. 207 -219.
15. Гусева Е.П., Серова О.Е. О деятельности Челпанова по созданию технических средств для обучения и популяризации психологии (по материалам архивного фонда) // Г.И.Челпанов. Очерки психологии. М.: Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2009. С. 231-238.
16. Ждан А.Н. Георгий Иванович Челпанов // Вестник Московского университета. 1994. № 2. Серия "Психология". С. 68-73
17. Журавлев И.В. О философии Г.И.Челпанова / Челпанов Г.И. Введение в философию. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. С. III-XX.
18. Зеньковский В.В. Из "Истории русской философии» / Г.И.Челпанов. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М.: изд-во "Круг", 1994. С.10-11.
19. Зеньковский В.В. История русской философии: в 2 ч. М.-Ростов-н-Д.: Феникс, 1999.
20. Из переписки Г.И.Челпанова и А.М.Щербины (публ. Р.Л.Золотницкой) // Психологический журнал. 1991. Т.12. № 5. С. 86-92
21. Летцев В.М. Жизненный и творческий путь Г.И.Челпанова: борьба за психологию / Г.И.Челпанов. Очерки психологии. М.: Обнинск: ИГ; СОЦИН, 2009. С.238-245.
22. Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. Неизвестные страницы творчества Г.И.Челпанова // Вопросы психологии. 1999. № 3. С.99-106.
23. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18, оп. 2. Коллекция писем. Переписка О.Е. Челпановой с разными лицами. Ед.хр. 83.
24. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18. Оп. 1, ед.хр.1. Воспоминания Татьяны Mailliard-Pargain. Рукопись. С. 1-8.
25. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18. Оп. 2. Коллекция писем. Переписка О.Е. Челпановой с разными лицами. Ед.хр. 57.
26. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18. Оп. 2. Коллекция писем. Переписка О.Е. Челпановой с разными лицами. Ед.хр.1 – 127.
27. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18. Оп. 2. Коллекция писем. Переписка О.Е. Челпановой с разными лицами. Ед.хр. 61.
28. Научный архив ПИ РАО. Ф. 18. Оп. 2. Коллекция писем. Переписка О.Е. Челпановой с разными лицами. Ед.хр. 60.
29. Научный архив РАО. Ф. 82, оп. 1, ед.хр. 1. Л. 38.
30. Научный архив РАО. Ф.18, оп.1. Автобиография Г.И.Челпанова, ед.хр.1 (л.2-9); копия: Научный архив ПИ РАО. Ф.18. оп. 1, ед. хр. 1.
31. Научный архив РАО. Ф.82, оп.1, ед. хр. 1. Л. 35-37.
32. Наши ученые // Журнал "Иллюстрированное обозрение". 1912. № 9.
33. Носкова О.Г. История психологии труда в России (1917-1957). М., 1997.
34. Олешкевич В.И. История психотехники. М.: Academia, 2002.

35. ОР РГБ. Ф.326 Челпанов Георгий Иванович, к. 37, ед.хр. 60.
36. ОР РГБ. Ф.326, п.37, ед.хр.43, 44.
37. ОР РГБ. Ф.367, к. 4, ед. хр. 2.
38. Отчет о состоянии и действиях I-ого Московского Государственного Университета за 1922 г. Архив МГУ. Ф.18, о.1, е.х.7; копия: Научный архив ПИ РАО. Ф.
39. Письмо профессора Корнельского университета Титченера // Речи и приветствия на Торжественном открытии психологического института им. Л.Г.Щукиной при Императорском Московском университете. М., 1914. С. 32.
40. Протокол № 11 заседания Научно-политической секции. 18 октября 1921 г. Архив МГУ. Ф. 18.; копия: Научный архив ПИ РАО.
41. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории (Под ред. А.В.Брушлинского). М.: ИП РАН, 1997.
42. Роменец В. А., Маноха И.П., Бреусенко А.А. Г.И.Челпанов: период профессорства в Университете Св. Владимира (г. Киев, 1892–1907 гг.). К.: «Гнозис», 2000.
43. Состояние Психологического института в 1923 г. / Отчет I-го Московского Государственного Университета за 1923 год. М.: Издание I-го Московского Государственного Университета, 1924. С.115.
44. Челпанов Г.И. К вопросу об априорности и врожденности в современной философии. Вступительная лекция. читанная в Университете с в. Владимира 6 октября 1892 г. Отт. из "Университетских известий". 1892. Киев, тип. Имп. Ун-та Св. Владимира, 1892.
45. Челпанов Г.И. Задачи современной психологии // Вопросы философии и психологии. 1909. Кн. 99. С.285-308.
46. Челпанов Г.И. О задачах Московского психологического института // Речи и приветствия на Торжественном открытии психологического института им. Л.Г.Щукиной при Императорском Московском университете. М., 1914. С.3-6.
47. Челпанов Г.И. Об измерении психических явлений // Мир Божий. 1890. № 1. С. 148-163.
48. Челпанов Г.И. Об измеримости психических явлений // Философский сборник. Льву Михайловичу Лопатину к тридцатилетию научно-педагогической деятельности. От Московского Психологического Общества. 1881-1911. М., 1912. С. 265-281.
49. Челпанов Г.И. Об отношении психологии к философии // Вопросы философии и психологии. М., 1907. Кн. 89 (IV), с. 309–323.
50. Челпанов Г.И. Общие результаты психометрических исследований и их значение для психологии // Сборник статей (Психология и школа). М., 1912. С. 1-33.
51. Челпанов Г.И. Общие результаты психометрических исследований лейпцигской психологической лаборатории и их значение для психологии // Русская мысль. 1889. Кн. VIII (август). С. 159-189.
52. Челпанов Г.И. Отчет о деятельности Психологической семинарии за 1897-1902 гг. / Труды психологической семинарии при Университете Св. Владимира. Т. 1. Вып. 1. Киев : тип. Императ. Ун-та Св. Владимира, 1904. С.1–11.

53. Челпанов Г.И. Отчет о деятельности Психологической семинарии за 1902-1906 гг. / Труды психологической семинарии при Университете Св. Владимира. Т. 1. Вып. 1. Киев : тип. Императ. Ун-та Св. Владимира, 1907. С.1-11.
54. Челпанов Г.И. Памяти проф. Н.Я.Грота / Николай Яковлевич Грот в очерках, воспоминаниях и письмах товарищей и учеников, друзей и почитателей. СПб., тип. Министерства путей сообщения, 1911. С. 185-196.
55. Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч.1. Представление пространства с точки зрения психологии. Киев, тип. Высоч. утв. т-ва И.Н.Кушнерев и Ко, 1896.
56. Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч.2. Представление пространства с точки зрения гносеологии. Киев, Тип. Т-ва И.Н.Кушнерев и Ко, 1904.
57. Челпанов Г.И. Социальная психология или "условные рефлексы". М.: Изд. автора, 1926.
58. Шенрок В.И. К биографии Н.Я.Грота/Николай Яковлевич Грот в очерках, воспоминаниях и письмах товарищей и учеников, друзей и почитателей. СПб., тип. Министерства путей сообщения, 1911.С.1-56.

ЖДАН А.Н.,
доктор психологических наук,
профессор,
Московский государственный
университет имени М.В.Ломоносова,
Москва, Россия

ВВЕДЕНИЕ. ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕЙ ПОЗИЦИИ И МЕСТА ЧЕЛПАНОВА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В статье предпринимается попытка выявить важнейшие идеи и проблемы, составляющие базис научно-исследовательской и педагогической деятельности Г.И.Челпанова. Развивается положение об их непреходящей значимости и ценности для психологической науки, делается вывод об актуальности творчества Г.И.Челпанова в современных условиях развития научной психологической мысли и образования.

Ключевые слова: Московский университет, Киевский университет, Психологический институт при Московском университете, научная школа Челпанова, теоретическая психология, экспериментальная психология, общая психология, университетское психологическое образование, марксистская психология, философия, культура, искусство, этика.

У статті робиться спроба виявити найважливіші ідеї та проблеми, складові базис науково -дослідної та педагогічної діяльності Г.І.Челпанова. Розвивається положення про їх невиліковним значущості і цінності для психологічної науки, робиться висновок про актуальність творчості Г.І.Челпанова в сучасних умовах розвитку наукової психологічної думки та освіти.

Ключові слова: Московський університет, Київський університет, Психологічний інститут при Московському університеті, наукова школа Челпанова, теоретична психологія, експериментальна психологія, загальна психологія, університетську психологічну освіту, марксистська психологія, філософія, культура, мистецтво, етика.

The article attempts to identify the most important ideas and issues that form a basis of research and teaching activities G.I.Chelpanova. Evolving position on their enduring significance and value for

© Ждан А.Н., 2014

psychological science, the conclusion about the relevance of creativity G.I.Chelpanova in modern conditions of development of scientific thought and psychological education.

Key words: *University of Moscow, Kiev University, Institute of Psychology at the University of Moscow, Scientific School Chelpanov theoretical psychology, experimental psychology, general psychology, university education in psychology, Marxist psychology, philosophy, culture, art, ethics.*

Уся діяльність Георгія Івановича Челпанова (1862 – 1936) неразрывно связано с важнейшей юбилейной датой 2014 года в истории психологической науки. 100 лет назад 23 марта (5 апреля по новому стилю) 1914 г. состоялось официальное открытие созданного им Психологического института имени Л.Г.Щукиной при Московском университете, первого в России учреждения, посвященного научной разработке психологии и подготовке профессиональных специалистов в этой области¹. Крупный организатор психологической науки, «признанный глава русской психологической школы» (В.В.Зеньковский), он получил признание как талантливый университетский педагог, автор фундаментальных учебных и популярных книг по психологии, философии и логике. Сегодня нас отделяет от Челпанова большой отрезок исторического времени: его активная деятельность продолжалась в промежутке между 80-ми годами XIX века и 30-ми века XX. В связи с этим возникает закономерный вопрос: насколько актуальным является творчество

Челпанова для современной науки? Размышлениям об этом посвящена данная статья.

Общепсихологическая позиция Челпанова складывалась в период, когда мировая и отечественная наука переживала период своего становления как самостоятельной научной дисциплины. Изучая философию и психологию в Новороссийском университете в Одессе под руководством Н.Я.Грота, он проявил особый интерес к проблеме восприятия пространства: проблемы пространства и времени были предметом обсуждения в лекциях Н.Я.Грота в связи с их пониманием в различных философских учениях. Он испытал влияние К.Штумпфа, но особенно В.Вундта (был на стажировке в 1897-98 гг. в вундтовском Психологическом институте в Лейпциге и позже в связи с работой над проектом своего Психологического института). Он находился в творческом контакте с О.Кюльпе, К.Бюлером, Э.Титченером, Г.Мюнстербергом и другими выдающимися психологами. В своем творчестве Челпанов следовал наиболее распространенному в психологии эмпирическому направлению. Согласно Г.И.Челпанову, психология – это эмпирическая наука, которая, в отличие от философии, не выходит за пределы непосредственно данного. Она изучает душевные явления и законы душевных явлений методом самонаблюдения, а также с помощью эксперимента, аналитического и других методов. Челпанов не создал новой оригинальной психологической теории, однако ему принадлежит ряд

¹ 15 лет творческой биографии Челпанова связаны с Киевом. В историко-психологическом исследовании украинских коллег на базе документально-биографических источников обстоятельно освещена деятельность Челпанова в Киевском университете Св.Владимира (1892 – 1907). Источниковая база включает обширные и впервые опубликованные в этом издании материалы архивов Украины, Киевского университета, биографические данные в справочных изданиях, переписку Челпанова, в том числе, письма его жены Ольги Епифановны и др. (Роменец и др., 2000).

важных поистине вечных идей, разработка которых составляет актуальную задачу психологии на все времена, в том числе – и для современной науки.

Челпанов о теоретической психологии

Одной из задач Челпанов считал разработку *теоретической психологии*. Эту задачу он выдвинул в период, когда в науке развернулось движение в сторону исследования вопросов практического прикладного характера. Признавая их важность, он вместе с тем выразил озабоченность в связи с наметившейся одновременно с этим тенденцией ослабления внимания к вопросам теоретического характера. Их совокупность он выделил в отдельную теоретическую часть психологии. Специально этому вопросу он посвятил свой доклад «Задачи современной психологии» на Втором съезде (1909) по педагогической психологии (Челпанов, 1999). В то же время к вопросам теоретической психологии он обращался во всех своих трудах на протяжении всего своего научного творчества, посвящал им специальные статьи, монографии. В докладе 1909 г. он обозначил *область теоретической психологии*. Она включает «все вопросы, касающиеся общих свойств сознания: внимания, апперцепции, воли и т.п., определений сознательного и бессознательного и т.п.» (Челпанов, Задачи современной..., с.341). В сферу теоретической психологии вошли проблемы: предмета и методов психологии (Челпанов, О предмете...; Челпанов, Об экспериментальном методе...Общие результаты...); об отношении психологии к философии (Челпанов, Об отношении...); о природе психического и о соотношении психического и физического и физиологического (Челпанов, Мозг...); об объективности в изучении психических явлений (Челпанов, Объективная...); о развитии психики (Челпанов, Психология, 1909); о природе времени и пространства (Челпанов,

Проблема восприятия...; Челпанов, Мозг..., с. 156 – 180); о душе (Челпанов, Мозг..., с.264-276); о месте общей психологии в системе психологического знания (Челпанов, О задачах...); о психологии как отдельной самостоятельной науке и о ее соотношении с другими науками и др. В сущности, *теоретическая психология охватывает основные вечные проблемы психологии*. В область теоретической психологии можно было бы включить также анализ Челпановым различных течений в психологии, его открытость и пристальный интерес ко всему новому в области трактовок психического и методов исследования, к возникающим новым областям науки (индивидуальной психологии, социальной психологии, психологии труда и др.). Справедливо заметил Н.Бердяев, что «в нем не было нередко встречающейся в профессорской среде затхлости» (Бердяев, 1994, с.13). Он пропагандировал все новое в науке – писал рецензии на вышедшие книги и статьи, практически одновременно с их появлением, анализировал новые идеи как в своих трудах, так и в процессе преподавания. Так он старался ассимилировать новейшее феноменологическое направление Гуссерля, посвятив ему две большие статьи «Об аналитическом методе в психологии» в только что созданном им журнале «Психологическое обозрение» (Челпанов, Об аналитическом...), раскрывал теоретическую значимость экспериментальных исследований мышления в вюрцбургской школе (Челпанов, 1909).

Челпанов чрезвычайно высоко оценивал значение теоретической психологии. Он считал, что пренебрежение к теоретической психологии опасно, потому что снижает научный уровень экспериментальных или других исследований, непосредственно направленных на получение нового фактического материала. Чтобы правильно поставить вопрос, истолковать полученные результаты, сделать практические выводы из них, необхо-

дима основательная теоретическая подготовка. Челпанов поставил вопрос о значении теоретической работы в психологии как чрезвычайно важный: *недооценка теории угрожает психологии вырождением науки в просто ремесленную технику.*

Эти работы Челпанова чрезвычайно важны и актуальны в современной ситуации. В отличие от советского периода, когда вопросам теории в психологии уделялось значительное внимание, в современной науке положение изменилось: в отечественной психологии образовался «теоретический вакуум» (Зинченко, 2003, с.15). Одновременно Зинченко отмечал идеологизированность, которая понижала теорию психологии в советский период. Он резко критически (с чем, однако, не во всем можно с ним согласиться) оценивал выработанные в советской психологии «методологические принципы детерминизма, отражения, системности, рефлексорной природы психики, деятельности и в дополнение к последнему – единства сознания и деятельности, вторичности, а по сути, второсортности сознания – все это своего прокрустово ложе, в котором должна укладываться теоретическая работа. Эти же принципы служили критериальной базой для оценки истории психологии и новых достижений в области теории психологии» (Зинченко, 2003, с.14). Отмечая в то же время большие достижения в области теории (научные направления созданные такими психологами как Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, А.В. Запорожец, В.В.Давыдов – список можно было бы продолжить), выражая удивление этим фактом, Зинченко все же пишет о большой теоретической составляющей в работе психологов как важной особенности отечественной традиции. В этом контексте особенно заметны перемены, когда «уже несколько десятилетий длится не только «методологическая передышка», почти замерла работа в области теории

психологии» (Зинченко, 2003, с.15). Медленно растет интерес к философской психологии, которая, замечает он, несмотря на отделение психологии от философии, все же продолжает существовать и развиваться (Зинченко, 2003, с.14). Зинченко обращает внимание на опасные последствия сложившегося положения дел в нашей науке. «Дефицит теоретической работы особенно удручает еще в связи с тем, что число психологов увеличилось по сравнению с советскими временами в десятки раз, а процент профессионалов в лучшем случае остался прежним. Соответственно, и подготовка психологов достигла гомерических размеров. В ней история и теория занимают, мягко говоря, не самое почетное место... такое образование, где преобладает обучение практическим умениям и навыкам, а не обучение психологическим теориям, концептам, экспериментам, не погружение в экзистенциальную проблематику души и духа, должно называться не словом «психология», а иначе» (там же, с.15). Я достаточно подробно привела размышления нашего крупного психолога Владимира Петровича Зинченко² потому, что они поразительно близки идеям Челпанова о теоретической психологии, которые в силу достаточно хорошо известных причин, на долгие годы оказались забытыми... Это является лишним подтверждением важнейшего (и тоже относящегося к области теории) положения о *недопустимости разрыва преемственных связей в развитии науки.*

Челпанов и экспериментальная психология в России

Психологический институт, руководимый Челпановым, стал центром экспериментальных исследований. Их результаты явились важным показателем достижений в области теоретической психологии. Экспериментальная психология занимала большое

² В.П.Зинченко скончался 6 февраля 2014 г. после тяжелой болезни.

место в подготовке студентов: занятия проводились по 4 часа в неделю в течение целого учебного года. Было создано пособие к курсу экспериментальной психологии (Челпанов, 1915), По оценке А.Н.Леонтьева, ученика Г.И.Челпанова, это было «первое и единственное пособие по психологическому практикуму на русском языке, лучшее среди аналогичных зарубежных изданий. С чисто дидактической стороны оно и до сих пор может считаться образцовым» (Леонтьев, 1967, с.512). Институт издавал «Труды Психологического института» (Труды..., 1914). Здесь, а также в других журналах и сборниках публиковались работы сотрудников Института по широкому кругу психологических проблем: экспериментальному изучению реакций (К.Н. Корнилов), памяти (Н.А. Рыбников), мышления (Г.И. Челпанов, Б.Н. Северный), воли и эмоций (А.А. Казлас, П.А. Шеварев), внимания (Н.Ф. Добрынин), сенсорных процессов (Н.П. Ферстер, П.А. Рудик), типов представлений (В.М. Экземплярский), эстетических переживаний (С.Н. Экземплярская) и др. В 1917 г. Психологический институт начал издавать специальный психологический журнал «Психологическое обозрение» (редакторы Г.И.Челпанов и Г.Г.Шпет). Вышли два тома (каждый состоял из двух книг). В 1918 г. издание прекратилось. Значительное место в журнале занимали статьи по экспериментальной психологии.

Проводимые в Психологическом институте экспериментальные исследования отличал высокий научный уровень. «Отчетливая постановка проблемы, полное знание тонкостей методики, соответствующей уровню современной экспериментальной психологии, глубокое знакомство с относящейся к вопросу литературой, стремление достигнуть при обработке результатов возможной в этой области меры точности – вот общие черты, характеризующие школу Г.И.Челпанова в целом» (Эфруссии, 1923, с.19). В них

«теоретическая экспериментальная психология впервые поднялась на ступень, соответствующую уровню ее развития в других культурных странах (Эфруссии, 1923, с.7). «Блестящие результаты работы Г.И.Челпанова и Психологического института при Московском университете» (Эфруссии, 1923, с.15) рассматриваются как достижения в области теоретической психологии.

Челпанов высоко оценивал значение эксперимента как нового метода исследования (Челпанов, Об экспериментальном..., 1913). Вместе с тем он считал, что неправильно рассматривать психологию, пользуясь этим методом, в качестве отдельной психологической дисциплины: «Есть только одна психология: экспериментальной психологии как особой научной дисциплины, вовсе не существует, а есть только экспериментальные методы исследования» (Челпанов, Задачи... 1999, с.334). Как считал Челпанов, «не все явления психические могут быть изучаемы экспериментально» (там же, с. 339 - выделено Челпановым –А.Ж.).

Эта взвешенная оценка места экспериментальных психологических исследований - признание не только значимости, но и ограниченности экспериментального метода - заставляет задуматься и современного специалиста над вопросами об онтологии психического, вытекающими из соотношения психической реальности с тем полем, которое открывается в ней с помощью метода исследования.

Общая психология в системе психологических наук

Этот вопрос был одним из центральных в размышлениях Челпанова о судьбах нашей науки. Общая психология рассматривалась им как фундаментальная наука. В зависимости от того, какие стороны душевной жизни изучает психология, она может быть индивидуальной, криминальной и т.п. Но все различные виды психоло-

гии объединяются одной психологией – так называемой *общей* психологией. Этот вопрос стал особенно острым в связи с тем, что прежде единое психологическое знание, развивавшееся в лоне философии, во второй половине XIX в. начало дифференцироваться на такие области как детская, педагогическая, дифференциальная и другие отрасли психологии. Этот процесс был обусловлен логикой развития науки, он связан также с социальными процессами и запросами общества к психологии. Достижения в разработке отдельных вопросов в ряде случаев выливались в образование частных дисциплин, которые продолжали развиваться в определенной или даже значительной степени независимо друг от друга. Так, во второй половине XIX в. под влиянием эволюционной теории Дарвина выделяются в отдельные области детская психологи и зоопсихология, в начале XX рождается социальная психология. Этот процесс продолжается, происходит образование все новых областей психологии. Современная психология представляет собой широко разветвленную систему дисциплин, общее число которых с трудом поддается учету. Важно подчеркнуть, что специализированные отрасли психологии начинают развиваться в значительной степени независимо друг от друга. Историки психологии обращают внимание на этот факт. Челпанов отнесся к такому положению с тревогой. «Психология распадается на такие части, которые совершенно друг с другом не связаны. Вследствие этого психология начинает утрачивать свое единство» - говорил Челпанов в своей речи на торжественном открытии Психологического института 23 марта 1914 г. (Челпанов, О задачах... 1992, с.42). «Нужно принять меры к сохранению единства психологии», - продолжал он. Эту функцию «огромной научной важности» он связывал с созданным Психологическим институтом», в котором «первенствующее место отводится общей пси-

хологии». Именно в общей психологии осуществляется изучение психики в ее общих закономерностях, происходит разработка понятийного аппарата, принципов и конкретных методов исследования психики. «Общая психология и ее основные принципы будут иметь руководящее значение для всех возможных видов психологического исследования: для психологии детского возраста, для зоопсихологии и др. Благодаря общей психологии они будут объединены. Пусть при таких условиях психология дифференцируется, пусть возникают различные отрасли психологии. Если различные отрасли психологии разрабатываются под одной кровлей, по крайней мере, собираются там, что все, что относится к изучению духа и проявлению душевной жизни, будет собираться воедино...Мы стремимся к объединению психологических исследований» (там же). Разработка этнологической психологии, педагогической психологии, зоопсихологии и других видов психологического исследования, как говорил Челпанов, могут найти себе место в институте при условии их соотношения с общей психологией. Таким образом, предполагалось, что в институте будут представлены также и частные дисциплины, которые имеют своей целью изучение особенностей психики в преломлении к различным специальным ситуациям: в условиях процесса ее становления у ребенка (детская психология), развития у животных, у различных народов, социальных групп и т.д. «...ясно отношение их к общей психологии. Эта последняя изучает законы душевной жизни, которые являются общими для всех видов душевной жизни, между тем как в частных видах психологии изучается душевная жизнь при некоторых специальных условиях. Например, «выразительные движения» могут иметь место во всех видах душевной жизни. В этом смысле они являются предметом общей психологии, между тем как, например, мания мо-

жет быть только у душевнобольного. Из этого ясно, что изучение частных видов психологии должно предваряться изучением общей психологии» (Челпанов, Очерки..., 2009, с.15).

Мысли Челпанова о задачах общей психологии приобретают особую актуальность и остроту в современных условиях, в ситуации усиливавшейся во много раз дифференциации психологии, сдвига психологии на решение сугубо прикладных задач. Специальные отрасли психологии должны сохранять связь с общей психологией как фундаментом для решения конкретных проблем, например, изучение особенностей личности невротика, алкоголика, преступника и т.п. предполагает общепсихологическое знание о личности, а общая психология обогащается за счет вкладов, которые делают в общепсихологическое знание специальные отрасли. Таким образом, завет Челпанова о *необходимости двусторонних связей между общей психологией и ее частными областями сегодня актуален как никогда*.

Психология и философия

С вопроса об их соотношении Челпанов начинал свой курс общей психологии в университете. Мысль о необходимой связи между ними была составной частью воззрений на науку, ее развитие, а также на организацию университетского преподавания. После выделения психологии из философии получили известное распространение позитивистские представления о независимости науки от философии. Всем своим опытом работы в качестве исследователя и организатора психологического образования Челпанов подошел к выводу о том, что *психология должна сохранять органическую связь с философией*. Эта связь выражается в ряде положений. Психология пользуется терминами и понятиями, выработанными в философии – понятиями субстанции, причины, времени, пространства, сознания; гипотезами – например, о соотношении

между физическими и психическими явлениями и другими. В более общем смысле: без опоры на философию психология как эмпирическая наука превращается в описательную дисциплину, богатую ценным материалом, может быть, практически важным, но этого мало для науки. Он говорит о необходимости философских предпосылок, философской рефлексии и о философской психологии, т.е. о психологии как философской науке и о психологах-философах, в руках которых находится система психологии. В своих трудах Челпанов сближает вопросы общей, теоретической и философской психологии, употребляя эти термины через запятую (например, Челпанов, Об отношении...1999, с.330) как синонимы при характеристике научной психологии как системы психологических знаний. Общий вывод: «психология должна оставаться философской наукой, ибо ее связь с философией естественна и необходима» (там же, с.332).

Казалось бы, всем этим положением противоречит его же утверждение в работах 1920-х гг., о том, что «психология есть наука эмпирическая, и ее область нужно строго отграничить от философии» (Челпанов, Психология или..., 1926, с.5). Она оперирует только тем, что дано в непосредственном опыте, пишет он во втором тезисе этой статьи. Эту мысль он развивает в следующем третьем тезисе «Об отношении психологии к философии», утверждая, что, психолог должен быть философски образованным, но не вносить в психологию философских элементов. Психология является самостоятельной наукой, философские понятия надо отличать от психологических, введение в психологию философских понятий противоречит понятию научной психологии. Важно учитывать, что это писалось в контексте возникновения и развития объективной психологии как в мировой, так и в отечественной науке и в связи с поставленной перед наукой

задачей реформирования психологии на основах марксизма в советской России. Челпанов выступил с рядом работ, в которых специально рассматривал вопросы о значении марксизма. В них он обосновывал положение о том, что психология не может быть марксистской, хотя ни в чем не противоречит основным положениям марксизма о психике, которые совпадают с естественными, т.е. само собой разумеющимися предпосылками психологии. В работе «Психология и марксизм» в 10 тезисах о соотношении психологии с марксизмом он обоснованно пытается показать, какая психология находится в согласии с марксизмом: та ли, которая сама себя называет так, или наука в его понимании. В марксизме, подчеркивает Челпанов, признается реальность как материи, так и сознания, а также психических явлений в целом, он называет Маркса сторонником гуманистического материализма (Челпанов, 1925, 3-й тезис); признается действенный характер сознания, реальность идеологических форм – юридических, религиозных, художественных и др.; психические процессы рассматриваются как не протяженные; они не сводятся к материальным процессам и т.д. Все эти положения принимает психология. Отмечая, что психология ближе к общественным наукам, чем, например, биология, он в то же время считал, что собственно марксистской может быть только социальная психология. Челпанов аргументированно показал, что психологи, объявившие в 1920-е годы свою психологию марксистской (К.Н.Корнилов, В.М.Бехтерев и некоторые другие) в действительности отошли от подлинного учения Маркса, а также Энгельса, смешав марксизм с вульгарным материализмом. Этот вопрос достаточно обстоятельно представлен в нашей литературе (Богданчиков, 2000) и в силу этого не требует более подробного рассмотрения. Здесь необходимо лишь подчеркнуть, что Челпанов

никогда не отступал от понимания важности философии и о необходимости для психологов серьезной философской подготовки.

Научно-образовательная школа Челпанова

Согласно «Временным правилам о Психологическом институте», выработанным историко-филологическим факультетом и утвержденным Министерством Народного Просвещения, Психологический институт был создан как «учено-учебное учреждение Московского университета, имеющее целью научную разработку психологии и распространение знаний в этой области»³. В своей речи на официальном открытии Психологического института в 1914 г. Челпанов сказал: «Задачи университетского психологического института находятся в тесной зависимости от задач самого университета...современный университет, оставаясь школой...не может ограничиться простой передачей знаний. Он должен научить студентов самостоятельному научному исследованию» (Челпанов, 1992, №.5-6, с.41). Челпанов начал новую эпоху в развитии университетского психологического образования. Величайшей его заслугой является создание системы университетского образования по подготовке психологов-профессионалов. Эта система основывается на следующих положениях:

- высокий уровень теоретической подготовки;
- владение экспериментальными методами исследования;
- неразрывная связь преподавания с исследовательской деятельностью как преподавателя, так и студента. «Усвоение знаний должно происходить путем ознакомления с методами научного исследования. Студент должен знать, как научная истина добывается» (Челпанов, 1992,

3 Опубликованы в журнале «Вопросы психологии», 1992, №3-4, с.46.

№5-6, с.41). Г.І.Челпанов створив продуману організацію занять, при якій кожен курс був пов'язаний з іншими, доповнювальними і розширювальними його. Велике уваження приділялося самостійній домашній роботі студентів. В роботі зі студентами поєднувалися уважливість до студента з високою вимогливістю, з вихованням у студентів добросовісного відповідального ставлення до занять і майбутньої професійної діяльності.

Написані Г.І.Челпановим учебники – по психології (16 прижиттєвих видань), логіці (10 видань) для гімназій і самоосвіти, по філософії – для вузів (7 видань) були зразковими з дидактичної сторони і відповідали задачі систематичного ознайомлення з основами цих областей знання. Примітно, що учебник логіки, призначений автором для гімназій і самоосвіти, перевидаваний в 1994 г., був рекомендований Комітетом по вишній школі як навчальний посібник для вищих навчальних закладів!

Опублікований в 1915 г. учебник по експериментальній психології «Введення в експериментальну психологію» (Челпанов, 1915) став основним навчальним посібником, яким користувалися студенти. Книга оцінювалася як найкраще керівництво серед аналогічних зарубіжних видань

Г.І.Челпанов створив *першу наукову школу вітчизняної психології*. Це була школа науково-освітнього типу, в творчості Г.І.Челпанова переважає педагогічна спрямованість на підготовку психологічних кадрів. В Московському університеті він читав лекції і проводив семінари по основним психологічним курсам: по введенню в психологію, психології, теоретичній психології, загальній психології, експериментальній психології. Він проводив заняття також і по непсихологічним дисциплінам: загальній

педагогіці, введенню в філософію, семінари по етиці і по гносеології. Спеціальні курси були присвячені читанню «Етики» Спінози і «Монадології» Лейбніца. Він веде також курс «Про задачі університетської освіти». Його учнями були відомі російські філософи: Г.Г.Шпет, А.Ф.Лосев, В.В.Зеньковський, В.П.Зубов і інші. З школи Г.І.Челпанова вийшли багато відомі психологи, внаслідок чого ставши великими організаторами нашої науки, засновниками власних наукових шкіл: А.А.Смирнов, Б.М.Теплов, С.В.Кравков, Н.А.Рыбников, Н.І.Жинкін, П.М.Якобсон, П.А.Шеварев, А.Н.Леонтьєв і інші. Школу Челпанова пройшли понад 150 осіб. В виданому в 1916 г. в честь 25-ліття науково-педагогічної діяльності Г.І.Челпанова збірнику статей по філософії і психології, учні висловили «благодарність за пройдений під його керівництвом науково-філософський шлях» (Челпанову Георгію Івановичу..., 1916, с.3).

Створена Г.І.Челпановим система університетської психологічної освіти, її принципи, безпосередньо пов'язані з університетською ідеєю, складають і сьогодні фундамент підготовки психологічних кадрів в вишній школі в нашій країні.

Психологія і культура в творчості Челпанова

Як область конкретних досліджень – це нова проблематика останнього періоду творчості Челпанова⁴. Коло цих проблем розроблявся ним, а також його учнями – С.В.Кравковим, С.Н.Бєляєвою-Екземплярською, Б.М.Тепловим, Л.В.Благоніжиною і іншими в Державній академії художніх наук (ГАНХ)⁵ в

4 При цьому увага до питань психології мистецтва відслідковується на протязі всього творчості Челпанова.

5 Створена в 1921 г. як заклад з метою синтезу і координації дослідження всіх видів мистецтва з історичною і теоретичною точкою зору по ініціативі художника

период с 1923 – 1930 гг. Здесь Челпанов работал после увольнения из Московского университета и отставки с поста директора Психологического института (Психологический институт в Москве..., 2012). Он возглавлял две комиссии, по существу это были лаборатории – по изучению восприятия пространства и по изучению художественного творчества, которые входили в состав психофизиологической лаборатории физико-психологического отделения Академии. Программа работ Челпанова стала частью синтетического подхода к явлениям искусства в этом новом центре художественной мысли в России 1920-х годов. Исследования проводились в атмосфере объединенных усилий научной деятельности художественных учреждений и научных творческих сил в области искусства, представляющих различные направления.

Новые исследования Челпанова стали возможными, потому что они были подготовлены всем его предшествующим творчеством: капитальным трудом по восприятию пространства (Челпанов, Проблема..., 2011), огромным опытом научно-исследовательской деятельности в области экспериментальной психологии. Вопросы воображения, эстетических чувств рассматривались в его руководствах по психологии и в процессе преподавания психологии. В работе «Психология и марксизм» (1925) Челпанов сочувственно отнесся и принял марксистские положения об активности сознания, его действенной роли в жизни человека, признание реальности юридических, политических, религиозных, художественных и других форм культуры, в системе которых развивается сознание человека.

русского авангарда В.В.Кандинского. В состав ГАХН входили художники, актеры, искусствоведы, ученые-естественники, философы, поэты. Вице-президентом, по существу главным действующим лицом был Г.Г.Шпет, ученик Челпанова в период его работы в Киевском университете. Шпет возглавлял также философское отделение ГАХН.

Челпанов разработал программу работы подведомственных ему комиссий, действовавших в структуре физико-психологического отделения во взаимоотношении с другими его подразделениями: кабинетом примитивного искусства, в котором изучали художественное восприятие и творчество детей (Н.П.Сакулина); комиссией художественного воспитания, группой по изучению художественного творчества душевно больных (П.Н.Карпов) и др. Челпанов считал, что научное исследование проблем психологии художественного творчества должно опираться на самые разнообразные знания. Помимо специальных областей психофизиологии и психологии – психологической оптики, психологии восприятия пространства – психологу, занимавшемуся проблемами искусства, необходимы знания из ряда областей искусствоведения – о своеобразии примитивного искусства, о приемах живописной техники, применяемой художниками разных эпох (Средних веков, Возрождения, Нового времени) и разных художественных направлений (например, импрессионизма). Собственно психологический анализ вопросов художественного творчества должен опираться на фактический материал, получаемый психологом с помощью различных методов: изучение биографий и автобиографий художников, продуктов художественного творчества, а также лабораторных исследований. Экспериментальные психологические методы использовались преимущественно в комиссии по восприятию пространства при изучении психологии художественного восприятия. Кроме докладов Челпанова, результаты этих исследований представлены в других докладах: С.Н.Беляева «О так называемых выступающих вперед цветах», И.П.Четверикова «Феноменологический метод в психологии и эстетике», С.В.Кравков «Современное состояние вопроса о трансформации цветов» и др. Работы сосредоточились

на отыскании психофизиологического объяснения красоты простейших пространственных форм: симметрии, пропорциональности, прямизны, кривизны и др. Предполагалось, что найденные законы могут быть применены к живописи и скульптуре для изучения правил композиции в сложном подлинно художественном материале. Обсуждались различные подходы к изучению восприятия пространства в мировой психологии искусства⁶.

В своих докладах и в выступлениях в дискуссиях по докладам других членов Академии Челпановым были поставлены важнейшие проблемы психологии художественного творчества и методов его изучения. Определяющей была проблема выделения психологического аспекта анализа искусства в отличие от подходов к нему со стороны искусствоведов. Что такое психология искусства – вот главный вопрос, который поставил Челпанов. По Челпанову, предмет психологии искусства состоит в описании процесса творчества и всех переживаний, связанных с этим процессом. При этом ставился также вопрос о специфике художественного творчества, в отличие от творчества научного. Челпанов видел эту специфику в образном характере художественной фантазии, в отличие от интуитивного мышления в процессе научного исследования. Изучались различия творческого процесса в различных видах искусства (изобразительном, музыкальном, театральном, в сфере литературы и др.). Рассматривались различные аспекты художественного переживания. Так, в одном из докладов Челпанов попытался дать психофизическое объяснение эстетического удовольствия. Анализовалась роль

личного опыта художника-творца, связь совокупности его жизненных впечатлений и деятельности с содержанием творчества, обсуждались вопросы соотношения в процессе творчества сознательного и бессознательного, мышления и чувства, особенности творческого состояния творца и многие другие интересные вопросы. Некоторые результаты исследований, выполненных в руководимых Челпановым комиссиях, представлены в следующих его докладах: «Роль движений глаз в оценке красоты формы» (1924), «Психологическое объяснение красоты простых форм» (1925); «Проблемы психологии художественного творчества» (1926), «О методах изучения психологии художественного творчества» (1926, 1927), «Механизм творческой мысли (природа вдохновения)» (1927), «Проблема понимания чужой душевной жизни в искусстве» (1928), «Методика экспериментального изучения детского художественного восприятия» (1928), «О творчестве в науке и искусстве» (1929).

В творческом процессе Челпанов выделял 4 ступени: творческое настраивание, формирование концепции, внутреннее выполнение, исполнение, т.е. перевод образов фантазии в форму чувственного материала.

В психофизиологической лаборатории (ее возглавлял В.М. Экземплярский, ученик Челпанова), а также в других подразделениях ГАХН активно работали психологи Челпановской школы. Их экспериментальные исследования были направлены на изучение психофизических процессов, входящих в акт восприятия и суждения, результатом которого является эстетическая оценка, а также на исследование психофизиологических аспектов процессов художественного творчества. Проводились исследования простых пространственных форм (Н.П. Ферстер, Н.А. Черникова), феноменов цветного слуха (Е.А. Мальцева, Л.Л. Сабанев). Экспериментально

6 Вот некоторые темы докладов этого цикла: И.Н. Зеленов «Эстетическое восприятие простых форм по Вундту»; С.С. Скрябин «Эстетическое восприятие форм по Фехнеру»; К.В. Старкова «Эстетическое восприятие форм по Фолькельту», В.И. Ланин «О восприятии простых форм по Липпсу» и др.

изучались психофизиологические условия эстетического восприятия, связанные с работой органов чувств. Были опубликованы результаты двух исследований этого направления: одно из них посвящено восприятию ладовых мелодических построений (С.Н.Беляева-Экземплярская и музыковед Б.Л.Яворский), во втором исследовались психофизиологические условия восприятия цвета предметов (С.В.Кравков). Оба исследования были проведены в русле традиционных областей экспериментальной психологии восприятия, соответствовали уровню мировой психологической науки (Сборник... 1926)⁷. В Академии работы лаборатории вызвали острые дискуссии. Справедливо отмечалось, что изучение восприятия элементарных геометрических форм, цветов, звуков и другого простого материала слишком далеко отстоит от проникновения в сложное живописное или музыкальное произведение, а простейшие комбинации цветов, звуков, линий и т.п. – не то же самое, что цвет и звук в структуре целостного эстетического объекта. Последующая работа психологов была более приближена к реальным эстетическим и искусствоведческим проблемам и проводилась на сложном подлинно художественном материале. Яворский и Беляева-Экземплярская продолжили анализ восприятия музыки. При этом психологическое исследование основывалось на разработанном Яворским музыкально-теоретическом учении о мелодии. Были выделены законы – принципы построения мелодических образований, произведена классификация мелодий. Показано, что восприятие самого простейшего мелодического построения может осуществляться только потому, что у слушателя образуется внутренняя установка на некоторую организованную эстетически оформленную совокупность звуков. Все слышимое

упорядочивается этой настройкой на определенный лад, а звуки, которые не соответствуют этой настройке, не объединяются для слушателя и остаются разрозненными и непонятными. В психофизиологической лаборатории проводились (совместно с театральной секцией) интересные исследования сценического действия актера. Б.М.Теплов, проявлявший большой интерес к пению и певцам, он был знаком с выдающимися певцами, беседовал с ними, сделал предметом психологического анализа слушание разных исполнителей одной и той же партии в опере П.И.Чайковского «Евгений Онегин» – 7 исполнительниц партии Татьяны и 6 исполнителей партии Ленского. Анализировалась видимая сторона актерского исполнения: жесты, позы, ритмические особенности движений и другие приемы сценической игры. Они интерпретировались как способы раскрытия переживаний героев, которые для слушателя и зрителя выступали знаками соответствующих эмоциональных состояний.

Деятельность Челпанова получила высокую оценку ГАХН. В 1926 г. Академией было сделано представление его кандидатуры во Всесоюзную Академию наук. Однако в связи с обострением идеологической ситуации начинаются проверки направлений исследований в ГАХН, и избрание Челпанова не состоялось.

Опыт работы в ГАХН расширил диапазон исследовательских интересов Челпанова – от вопроса о роли движений глаз в оценке красоты формы до роли подсознательного в творчестве. Эта страница творчества Челпанова в системе межпредметных исследований искусства остается наименее изученной, требующей специального исследования.

Психология и этика

Предисловие к сборнику статей, который составили статьи учеников Челпанова по Киевскому и Москов-

⁷ В этом же 1926 г. обе работы были опубликованы в немецких психологических журналах.

скому университетам, заканчивается такими словами: «Георгий Иванович воспитывал нас и своей личностью. Мы видим в нем пример энергии, работоспособности, педагогического и организаторского таланта. Мы видим в нем пример сознания долга перед наукой и философской культурой родины» (Георгию Ивановичу Челпанову..., 1916, с.1). В этих словах выступает образ Челпанова-наставника, Учителя, эталон профессора университета. Актуальность Челпанова сегодня в значительной степени определяется теми *нравственными уроками*, которые он преподал потомкам всей своей жизнью. Ученики ценили его внимательность по отношению к ним; сотрудники – чувствовали особую атмосферу, которую он создавал для работы. Он неоднократно выражал благодарность всем тем людям, которые сделали возможным создание Психологического института – С.И.Щукину, на пожертвования он был построен, архитектору и строителям здания и даже изготовителям парт для большой аудитории! Свою книгу «Введение в экспериментальную психологию» он посвятил С.И.Щукину. «Принеся в дар Московскому Университету Психологический Институт, - писал Челпанов, - Вы оказали неоценимую услугу русской психологии и

создали чрезвычайно благоприятные условия для занятий психологией в Московском Университете. Позвольте посвятить Вам настоящий скромный труд как выражение искреннейшей благодарности от меня и от членов Психологического Института, на долю которых выпало счастье первыми воспользоваться всеми благами этого богато обставленного учреждения». Личность Челпанова отличала беззаветная преданность делу служения науке и психологического образования в России, высокое и ответственное отношение к научному знанию. Ни при каких обстоятельствах он не отступал от научных традиций, поистине порывцарски противостоял идеологизации науки, засилью объективистских направлений, затопивших мировую и русскую психологию в 1920-е годы, в которых под флагом борьбы с субъективизмом он видел опасность утраты самой психической реальности как предмета психологической науки. Он учил видеть за многообразием научных школ и направлений одну психологию: у всех психология одна – научная - и различий быть не может!

На удержание традиций психологии как науки была направлена вся подвижническая жизнь Георгия Ивановича Челпанова. В этом главный урок и актуальность его творчества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Бердяев Н. Памяти Георгия Ивановича Челпанова //Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М, 1994. С. 13-14.
2. Богданчиков С.А. Происхождение марксистской психологии: дискуссия между К.Н.Корниловым и Г.И.Челпановым в отечественной психологии 20-х годов. Саратов: СЮИ МВД России, 2000.
3. Зинченко В.П. Теоретический мир психологии //Вопросы психологии. 2003. №5. С. – 17.
4. Леонтьев А.Н. Психология //Московский университет за пятьдесят лет советской власти. Под ред. И.Г.Петровского. М., 1967. С.512 – 520.

5. Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования. Документальная летопись к 100-летию со дня основания. – М; СПб., : Нестор-История, 2012.
6. Роменец В.А., Маноха И.П., Бреусенко А.А. Г.И.Челпанов: период профессорства в Университете Св. Владимира (г. Киев) 1892 – 1907. Киев, «Гнозис», 2000.
7. Сборник экспериментально-психологических исследований /Под ред. В.М.Экземплярского //Государственная Академия Художественных Наук. Труды... Психофизическая лаборатория. Вып.1.Л.,1926.
8. Труды Психологического института им.Л.Г.Щукиной при Императорском Московском Униерситете. Т.1. Вып.1-2. М., 1914.
9. Челпанов Г.И. Введение в экспериментальную психологию. М., 1915.
10. Челпанов Г.И. Задачи современной психологии //Челпанов Г.И. Философия. Психология. Образование. М.; Воронеж, 1999. С. 333 – 351.
11. Челпанов Г.И. Мозг и душа. М., 1994.
12. Челпанов Г.И. О задачах Московского Психологического Института // Вопросы психологии. 1992. №.5 -6. С.41-42.
13. Челпанов Г.И. О предмете психологии //Вопросы философии и психологии. 1908. Кн.93. С.228-250.
14. Челпанов Г.И. Об аналитическом методе в психологии //Психологическое обозрение. 1917. Т.1. Вып. 1-2. С.3-18; 1918. Т.1. Вып.3-4. С.451-468.
15. Челпанов Г.И.Об отношении психологии к философии // Челпанов Г.И. Философия. Психология. Образование. М.; Воронеж, 1999. С.321 – 332.
16. Челпанов Г.И. Об экспериментальном исследовании высших умственных процессов //Вопросы философии и психологии. 1909. Кн. 96. С.1 – 30.
17. Челпанов Г. И. Об экспериментальном методе в психологии // Новые идеи в философии: Сб. 9. СПб., 1913. С.12 – 39.
18. Челпанов Г.И. Общие результаты психометрических измерений и их значение для психологии // Челпанов Г.И. Философия. Психология. Образование. М.; Воронеж, 1999. С.255 -185.
19. Челпанов Г.И. Очерки психологии. М.; Обнинск: ТГ СОЦИОН, 2009.
20. Челпанов Г.И. Объективная психология в России и Америке (Рефлексология и психология поведения) // Челпанов Г.И. Философия. Психология. Образование. М.; Воронеж, 1999. С.447 -519.
21. Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности: В 2 ч. Киев, 1896 – 1904. Ч.1. Представление пространства с точки зрения психологии. Киев, Киев, 1896; Ч. 2. Представление пространства с точки зрения гносеологии. Киев, 1904.
22. Челпанов Г.И. Психология. Основной курс, читанный в Московском Университете в 1908 - 1909 гг. М., 1909.
23. Челпанов Г.И. Психология и марксизм. М., 1925.
24. Челпанов Г.И. Психология или рефлексология? (Спорные вопросы психологии). М., 1926.
25. Челпанову Георгию Ивановичу от участников его семинариев в Киеве и Москве 1891 – 1916. Статьи по философии и психологии. М., 1916.
26. Эфрусси П.О. Успехи психологии в России. Итоги съезда по психоневрологии в Москве 10-15 января 1923 г. Пг., 1923.

МАНОХА И.П.,
доктор психологических наук,
профессор, директор
Восточно-Европейского
Института Психологии
(Украина – Франция),
г. Киев

СТАНОВЛЕНИЕ ОНТОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ XX ВЕКА: ЛОГИКА И А-ЛОГИЧНОСТЬ ПРОБУЖДЕНИЯ (Л. Шестов, Н. Бердяев, Г. Челпанов, С. Франк)

Онтологически ориентированная философия и психология – одно из ярчайших открытий и приобретений отечественной науки и культуры, до сих пор актуальное, востребованное и пока еще в полной мере не воплощенное. Не воплощенное – в практику научных изысканий, в реализацию методологических конструктов познавательной деятельности ученого – и теоретика, и практика, в новейшие объяснительные теории и исследовательские, а также преобразующие – психологические техники. Во времена «снова революционности» и «снова пробуждения» – обращение к Онтологии – неизбежно и ... очень желательно.

Ключевые слова: онтологически ориентированная философия и психология, методологический строй, методологический лад, объяснительные теории, преобразующие техники.

Онтологічно орієнтована філософія і психологія – одне з найяскравіших відкриттів і надбань вітчизняної науки і культури, досі актуальне, затребуване і поки ще повною мірою не втілене. Не втілене – в практику наукових пошуків, в реалізацію методологічних конструктів пізнавальної діяльності вченого – і теоретика, і практика, в новітні пояснювальні теорії та дослідницькі, а також перетворюють – психологічні техніки. В часи «знову революційності» і «знову пробудження» – звернення до Онтології – неминуче і ... дуже очікуване.

© Маноха И.П., 2014

Ключові слова: онтологічно орієнтована філософія і психологія, методологічний устрій, методологічний лад, пояснювальні теорії, перетворювальні техніки.

Ontologically oriented philosophy and psychology - one of the most striking revelations and acquisitions of domestic science and culture, and still relevant, and demanded yet not fully embodied . Not incarnate - the practice of scientific research, the implementation of methodological constructs cognitive activity of the scientist - and theorist, and practices, the latest research and explanatory theories, as well as convert - psychological techniques. During the "revolutionary again" and "again awakening" - an appeal to Ontologies - and inevitably ... highly desirable.

Key words: *ontologically oriented philosophy and psychology, methodological system, methodological way, explanatory theories, transforming technology.*

Период развития отечественной культуры конца XIX – начала XX века обозначается как «серебряный век», который вослед за «золотым (пушкинским) веком» стал одним из наиболее ярких периодов в истории не только отечественной, но и мировой культуры. Философы Сергей и Евгений Трубецкие, Василий Розанов и Лев Шестов, Семен Франк и Павел Флоренский, Николай Лосский и Сергей Булгаков; психологи Георгий Челпанов и Василий Зеньковский; литераторы Дмитрий Мережковский и Зинаида Гиппиус, Андрей Белый и Александр Блок, Вячеслав Иванов и Константин Бальмонт; композиторы Александр Скрябин и Игорь Стравинский; режиссеры Константин Станиславский и Всеволод Мейерхольд; художники Валентин Серов и Константин Сомов, а также Николай Бердяев, Густав Шпет и многие другие. Эти мыслители и деятели культуры отразили с небывалой силой мир в его наиболее трагичные минуты: в предчувствии гибели старого мира, на переломе исторических времен, в рождении «чего-то качественно нового», скорее пуга-

ющего и настораживающего, нежели радующего возможностью новых перспектив.

В эпоху «серебряного века» невозможно содержательно отделить творчество деятелей одного направления культуры от какого-либо иного: философия, музыка, поэзия, живопись пребывали в глубинной связи, происходил синтез способов познания мира и человека. «Поэты были мудры как философы, философы писали как поэты. Искусство служило почвой для философских размышлений – лучшие страницы Николая Бердяева и Льва Шестова навеяны образами искусства – от Достоевского до Пикассо. Философское постижение мира звучало в трагических аккордах Скрябина, в тончайшей лирике Анненского, в маскарадных играх Мейерхольда, в портретах Серова с их двойным смыслом» (10, с.3-18).

Итак, в начале XX века в России появляются признаки художественного, религиозного и философского пробуждения, в Петербурге и Москве возникают кружки молодых художников и поэтов, где собирается элита обеих столиц. Одним из первых мест встреч становятся еженедельные

приемы у Сергея Павловича Дягилева (1872-1929). Зинаида Гиппиус (1869-1945), известная поэтесса того времени, вспоминала об этих встречах как о новой культурной среде, в которой рождались и находили первое признание прогрессивные идеи о развитии искусства, литературы, театра и т.д.

Результатом «сред» Дягилева стал ежемесячный журнал «Мир искусства» (1899-1904), который был основан самим Дягилевым и еще несколькими молодыми писателями и художниками: Львом Бакстом (1866-1924), Александром Бенуа (1870-1960), Дмитрием Мережковским (1865-1941), Дмитрием Filosoфовым (1872-1929) и др. Журнал знаменовал собой «приход весны» в сферу культурной жизни России конца XIX ст. Авторы журнала не соглашались высказывать свои мысли в узких моралистических рамках, которые были созданы признанными вождями интеллигенции. Дягилев и его друзья утверждали, что мир значительно богаче, ярче, более загадочен и значительно разнообразнее, нежели изображения, построенные позитивистами и рационалистами, воззрения которых считались наиболее характерными для «прогрессивной и критичной личности». В 1900 г. «Мир искусства» опубликовал исследования Мережковского о Достоевском и Толстом, где автор первым из критиков рассматривал этих писателей как религиозных (духовных – в более широком смысле слова) учителей. Таким образом, творчество данных писателей рассматривалось в том аспекте, который ранее не признавался сущностным со стороны отечественной интеллигенции. Эта работа вызвала много споров, но завершила собой долгий период антихристианских настроений и стала поворотным пунктом в эволюции отечественной культуры.

«Что-то в России ломалось, – писала об этих переходных годах Зи-

наида Гиппиус, – что-то оставалось позади, что-то, народившись или воскреснув, стремилось вперед ... Куда? Это никому не было известно, но уже тогда, на рубеже веков, в воздухе чувствовалась *трагедия*. О, не всеми. Но очень многими и в очень многом» (8).

Андрей Белый (1880-1934), поэт и критик, также остро чувствовал перемену в духовной атмосфере. Он писал: «Для многих стиль нового века радикально отличался от старого; в 1898 и 1899 годах мы прислушивались к перемене ветра в психологической атмосфере. До 1898 г. северный ветер дул под северным небом. Константин Бальмонт (1867-1942) опубликовал книгу стихов под заглавием «Под северным небом». Она выражает век девятнадцатый. С 1898 г. подул другой, южный ветер. Ветры столкнулись, их столкновение породило туман, туман задумчивости. В 1900 и 1901 г.г. атмосфера начала проясняться. Мы все увидели в новом свете под мягким южным небом двадцатого века» (1).

Другой представитель ренессанса отечественной культуры – философ Н.А.Бердяев – писал: «В эти годы России было послано много даров. Это была эпоха пробуждения самостоятельной философской мысли, расцвета поэзии и обострения эстетической чувствительности, религиозного беспокойства и искания, интереса к мистике и оккультизму. Появились новые души, были открыты новые источники творческой жизни; виделись новые зори, соединялись чувство заката и гибели с чувством восхода и надежды на преобразование жизни» (2).

Александр Блок (1880-1921) представил еще более осязаемое описание начала XX века. В августе 1920 г. он сказал о своем духовном учителе Владимире Соловьеве: «Соловьев скончался в июле 1900 г., то есть за несколько месяцев до наступления нового века, который сразу обнаружил свое лицо, новое и непохожее на

лицо предыдущего века. Я позволяю себе сегодня в качестве свидетеля, не вовсе лишенного слуха и зрения и не совсем косного, указать на то, что уже январь 1901 года стал под знаком совершенно иным, чем декабрь 1900 года; что самое начало столетия было исполнено существенно новых знамений и предчувствий» (5). В этой же речи Блок выразил уверенность в том, что катастрофические изменения первых лет русской революции были только началом, что двадцатый век должен изменить жизнь человечества не менее радикальным образом, нежели век «Боговоплощения».

Эти настроения были характерны не только для художественных кругов. Стивен Грехем, который путешествовал по России в первом десятилетии XX века, вспоминает свой разговор с русской женщиной из Вятской губернии, которая также утверждала веру в новое прозрение для России. «Разве Вы не замечаете в воздухе того особенного чувства ожидания, как будто вот-вот появится что-то великое? Ожидание царит в русской литературе. Теперешние поэты ждут только, чтобы пойти крестным ходом» (24). Она назвала несколько имен, которые, по ее мнению, представляли новую Россию, а в их числе: Блока, Белого, Вячеслава Иванова, Бальмонта и Леонида Андреева.

Такая переориентация взглядов русской интеллигенции не была вызвана отдельным событием или появлением отдельной выдающейся личности. У людей открывался взгляд на вещи, которые до сих пор были закрыты для них. Молодежь начинала обнаруживать привлекательность и притягательность в цветах, звуках и мистических интуициях, что было утрачено предыдущими поколениями. Появлялись и развивались новые направления и течения в искусстве и науке. Старая крепость русского позитивизма начала разрушаться под натиском идей молодых поэтов, критиков, художников, фи-

лософов и богословов.

Прогресс в искусстве и философии сопровождался формированием нового отношения к христианству и, в том числе, к Православной Церкви. Интерес к религии со стороны интеллигентских кругов обусловил со временем контакты между российским духовенством и представителями интеллигенции. В 1901-1903 г.г. в Петербурге обе стороны вели плодотворные дискуссии на «Религиозно-философских собраниях». Всего состоялось 21 заседание. Их протоколы были опубликованы в журнале «Новый путь», который издавался под руководством Д.С.Мережковского, З.Гиппиус и П.П.Перцова в 1903-1904 г.г.

Религиозное пробуждение, которое началось в Петербурге, развивалось также и в Москве, но имело там менее яркие и менее революционные формы. Владимир Соловьев вел долгую, но одинокую, борьбу против враждебных настроений между интеллигенцией и Церковью и оставил после себя несколько убежденных учеников. Наиболее известные из них москвичи-философы – Сергей Николаевич Трубецкой (1862-1905), его брат Евгений (1863-1920) и Лев Михайлович Лопатин (1855-1920). Продолжая традиции своего учителя и друга, они собственным примером свидетельствовали против глубокого предубеждения отечественной интеллигенции, которая считала религию несовместимой с критическим разумом. Сначала, подобно Соловьеву, три философа оставались одинокими фигурами, но в первые годы XX столетия их влияние привлекло к Православию еще несколько молодых людей из среды интеллигенции. Наиболее яркими из них были Флоренский, Эрн, Ельчанинов, а также Свентицкий.

Обращение интересов интеллигенции к Церкви было достаточно заметным и в Киеве. В 1905 г. здесь была основана газета «Народ», в ко-

торой сотрудничали П.П.Кудрявцев, Ф.И.Мищенко, И.Т.Четвериков, все трое – профессора духовных академий. Газета отражала настроения христианских либералов и выступала за церковные реформы. Было также основано Киевское товарищество по изучению религии и философии. Начиная с 1910 г. его председателем был профессор В.В.Зеньковский (1881-1962), в будущем – председатель Студенческого христианского движения в изгнании. Менее официальные встречи между богословами и светскими учеными происходили регулярно в 1907-1912 г.г. в доме Г.Л.Иваницкой, где устанавливались контакты и формировались дружеские отношения. В 1916 г. профессор Киевской академии В.И.Экземплярский основал журнал «Христианская мысль», который имел большой успех и просуществовал до 1918 года.

Однако, художественное и религиозное пробуждение интеллигенции коснулось только прогрессивной ее части. Основная же масса осталась под влиянием идей материалистов и позитивистов девятнадцатого века и сохраняла враждебное отношение к Церкви. Процесс разрушения традиционных взглядов коснулся широких интеллигентских кругов только в 1909 году, когда группа лидеров интеллигенции начала открытое наступление против традиционного мировоззрения и выпустила сборник «Вехи».

«Не для того, чтобы с высоты познания истины доктринерски судить русскую интеллигенцию, и не с высокомерным презрением к ее прошлому писаны статьи, из которых составилась настоящий сборник, а с болью за это прошлое и в жгучей тревоге за будущее родной страны» (6). Этими словами начинается предисловие к сборнику статей «Вехи».

В сборнике приняли участие Бердяев, Булгаков, Гершензон, Изгоев, Кистяковский, Струве и Франк. Се-

мен Франк так описывает появление сборника: «Весна 1909 года была ознаменована большим литературно-общественным событием – опубликованием сборника «Вехи», в котором семь писателей объединились в критике господствующего интеллигентского, материалистического или позитивистически обоснованного политического радикализма. Несмотря на отсутствие всякого сговора (каждый из нас ознакомился с содержанием «Вех» только после их опубликования), «Вехи» выразили духовно-общественную тенденцию, первым провозвестником которой был Петр Струве. Эта тенденция слагалась из двух основных мотивов: с одной стороны, утверждалась необходимость религиозно-метафизических основ мировоззрения – в этом отношении «Вехи» были прямым продолжением и углублением идейной линии сборника «Проблемы идеализма»; с другой стороны, в них содержалась резкая, принципиальная критика революционно-максималистических стремлений русской радикальной интеллигенции» (11).

Сборник произвел сенсацию. На протяжении шести месяцев «Вехи» выдержали пять изданий, имели огромный успех. Их философскую критику позитивизма, их отречение от основной доктрины радикальной интеллигенции – веры в революцию – левая пресса приняла как предательство священного наследства. Участников «Вех» обвиняли в нападках на великих «святых»: Белинского, Грановского, Чернышевского, Писарева, и провозглашали врагами просветительства, просвещения в целом и прогресса. Буря, вызванная сборником, показала, что его авторы попали в цель. Они отдали критике противоречия философии, которую признавала интеллигенция, а непоследовательность ее политической программы с удивительной точностью обусловила и предвосхитила роковые для интеллигенции след-

ствия избранного ею пути.

С.Франк писал в сборнике: «Русская интеллигенция стоит перед величайшей и важнейшей задачей пересмотра старых ценностей и творческого овладения новыми. Правда, этот поворот может оказаться столь решительным, что, совершив его, она вообще перестанет быть «интеллигенцией» в старом, русском, привычном смысле слова. Но это – к добру! На смену старой интеллигенции, быть может, грядет «интеллигенция новая», которая очистит это имя от накопившихся на нем исторических грехов. Сохранив неприкосновенным благородный оттенок его значения. От непроизводительного, противокультурного нигилистического морализма мы должны перейти к творческому, созидающему культуру религиозному морализму» (6).

В 1909-1910 годах русская литература наполнилась враждебными «Вехам» книгами и статьями. Многие из них были напечатаны в журналах, другие вышли отдельными сборниками. Либеральные писатели и журналисты во главе с Петром Боборыкиным (1836-1921) издали сборник под названием «В защиту интеллигенции» (Москва, 1909), их пример был воспринят другими левыми кругами и партиями. Социал-демократы издали сборник «На рубеже» (Москва, 1910), эсеры – сборник «Вехи, как знамение времени» (Москва, 1910).

Конституционные демократы опубликовали две книги против «Вех»: «По вехам» (Москва, 1909) и «Интеллигенция в России» (Санкт-Петербург, 1910). Вдохновителем их был П.М.Милуков (1859-1943), который сумел собрать вокруг сборника «Интеллигенция в России» большую группу либералов. Среди них были: К.К.Арсенев (1837-1919), М.М.Ковалевский (1853-1928), Д.М.Овсяннико-Куликовский (1853-1920) и Иван Петрункевич (1843-

1928). Данные авторы также признавали присутствие духовного и интеллектуального кризиса в среде интеллигенции, однако надеялись остановить разрушительный процесс призывом вернуться к традициям позитивизма и радикализма – признанных учителей минувшего столетия.

И.В.Гессен (1865-1943), известный деятель кадетской партии и издатель газеты «Речь», а позднее, в годы эмиграции (после 1919 года) – «Архивов русской революции», в автобиографии писал, оценивая влияние авторов «Вех» на мировоззренческие позиции представителей интеллигенции: «Успех «Вех» был ошеломительный... Не было ни одного периодического органа, который не отозвался бы на эту книгу. Интеллигенция горячо защищалась, но два сборника, вступивших в бой с «Вехами» – «В защиту интеллигенции» и «По вехам» – заметного впечатления не произвели. Меня этот сборник сильно смутил. Я впервые почувствовал, что нашему веку действительно приходит конец, что «Вехи» намечают лозунги будущего; постепенно они и становятся теперь господствующими и пользуются защитой науки» (7).

Только в редких случаях люди гессеновского поколения были согласны с подобной интуитивной точкой зрения. Большинство русских либералов утратили свой утопичный оптимизм только после падения старого режима. Однако, общая тенденция возвращения к гуманизму, к человеку и миру в их противоположных и объединяющих влияниях все же нашла свое воплощение. Научная мысль – философская и психологическая, которая только утверждалась в статусе самостоятельной науки, стала содержательным пространством, в котором нарождались идеи построения объяснительной системы, где человек и мир – свободные, независимые, взаимодействующие сущие.

Именно в последние десятилетия XIX – в начале XX века в России появляется действительно значительная философская литература, которая представляет все результаты западноевропейской мысли и методы, пути ее становления, но в то же время глубоко связанная с особенностями национального типа мышления, что позволило ей действительно претендовать на всеобщий интерес как вследствие своей оригинальности, так и по значимости своих результатов. Формирование отечественной философской мысли происходило как «*органичный синтез*» *идей* (В.В.Зеньковский), отдельных философских построений, теорий предыдущих мыслителей. «Прежде всего нужно было найти надлежащую базу, – то общее основание, которое могло бы послужить фундаментом для воздвигаемого здания. Не новые идеи нужны были, а органическое связывание того, что уже было высказано. Для русской мысли наступила, таким образом, *пора систем...*» (9).

В этот период для построения целостных философских систем в отечественной науке были характерны два направления: *первое* – ищет исходную базу в *гносеологии* (в анализе познания, в установлении тех основных принципов, которые должны дать фундамент для всей системы. *Второе* направление исходит из «общей интуиции действительности» (В.В.Зеньковский) – это есть *установка онтологизма*. В этих течениях важными признаются основные интуиции бытия, живая связь с бытием, а не гносеологические идеи.

Однако, не только философская научная мысль получает содержательное оформление в национальном самобытии в эпоху «серебряного века». В конце XIX – в начале XX века мировая наука признает за «психологией» статус самостоятельной научной дисциплины, которая

выделилась из ряда смежных дисциплин, но еще не получила определенного содержательного статуса: быть ли ей сферой естествознания, или – гуманитарной наукой? «Если сначала рассмотреть распространенную на Западе точку зрения на область психического – как она проявляется в так называемой эмпирической психологии, которая сама себя провозглашает психологией без души, – то мы сможем заметить, что для нее характерно рассмотрение душевных процессов как маленького привеска, части эмпирически предметного мира, которая подвержена его законам и без остатка, органично входит в обычную картину мира. Современная психология сама себя называет естественной наукой... Но может существовать совершенно иная психология, которая рассматривает душевное не снаружи, со стороны явления в чувственно-предметном мире, а если можно так выразиться, по направлению изнутри вовне – именно так, как душевное переживание является себя не холодному и постороннему наблюдателю, а самому себе, переживающему «я» (14).

Содержание проблематики, подходов, методологических ориентиров, которые выстраивались отечественной психологией начала XX века, были сущностно сродственны содержанию философских концептуальных построений. Характерным для психологической мысли России начала XX века было построение синтетичных (и по содержанию, и по использованным средствам познавательного действия) объяснительных моделей психического. Поэтому естественным было проникновение в способы психологического теоретизирования элементов *гносеологически ориентированного* и *онтологически ориентированного* познания явлений мира.

Примером онтологически ориентированного опыта философ-

ствования в постижении сущности человеческой природы признаются философские и психологические системы Л.Шестова, Н.Бердяева, Г.Челпанова и С.Франка. Примененный названными авторами *способ философствования* имеет *онтологически ориентированный характер*, а также признается таковым, что оказал существенное влияние на формирование психологической отечественной мысли.

Способ философствования **Льва Шестова** (Лев Исаакович Шварцман, 1866-1938) можно определить через синтез нескольких его дарований – литературного и собственного философского. Литературное дарование Шестова проявляется не только в создаваемых им увлекательных и ярких текстах, не только в изяществе и силе слова, но в своеобразном «стиле развертывания мысли», что актуализирует для читателя неповторимый индивидуально-психологический контекст самого автора.

Однако, основной пафос в творчестве Шестова есть именно «пафос философский: через все его произведения проходит внутренняя страстность в искании истины, если угодно философская «придирчивость» и суровое обличение всяких отклонений от подлинной реальности» (9). Непосредственное «*чувствование*» *сущностной «канвы» бытия*, его субстанциальных признаков и характеристик, искусство «прямой идентификации» этих признаков в реально-практических, чувственно-доступных формах существования сущего – лишь некоторые отдельные признаки онтологически ориентированного способа познания и направленного философствования, которые, безусловно, присущи философско-теоретическим построениям Шестова.

Неоднократно в философско-критической литературе высказывалась мысль, что Шестов был «монотеистом», человеком одной идеи,

одной всепоглощающей истины. Но широта тем в произведениях Шестова опровергает это утверждение.

Иногда проблематику произведений Шестова связывают с «экзистенциалистским течением» в философии, однако в реальности она значительно шире «экзистенциальных» проблем, а метод философствования Шестова значительно отличается от методов как религиозного, так и атеистического экзистенциализма. «По существу же Шестов является религиозным мыслителем, он вовсе *не антропоцентричен*, а *теоцентричен* (как, может быть, никто в русской философии – кроме, конечно, религиозных философов школы Голубинского, вообще нашей «академической» философии)» (9).

Творчество Шестова, по мнению В.В.Зеньковского, всегда непосредственно связано с внутренней жизнью его самого, касается самых заветных и дорогих ему тем – отсюда близость его к «упражнениям» экзистенциалистов с их непобедимым субъективизмом. Сам же Шестов никогда не грешит субъективизмом – и сходство его с экзистенциалистами чисто внешнее.

Иногда складывается впечатление, что в основе всего творчества Шестова лежит гносеологическая тема (его иррационализм), поскольку в изложении идей его очень сложно нащупать «основную магистраль» в движении мысли, в то время как внешняя канва, своего рода «концы» размышлений представлены четко в отличие от их исходных основ. Но все же «внимательное вживание в идейный мир Шестова побуждает видеть в его иррационализме вторичный слой творчества: первичным же надо считать его религиозный мир» (9).

Таким образом, *онтологическая тема* является исходной в философских построениях Шестова. Сам Шестов однажды писал: «всем можно по-

жертвовать, чтобы найти Бога». Его личный путь, духовный путь всегда был связан с мучительными внутренними терзаниями, с тяжелой борьбой с самим собой, требованием постоянных «жертв». Поэтому в творчестве Шестова можно найти темы «самораспятия» («На весах Иова»), доходящего до иступления стремления избежать власти чистого разума, «страшной власти» самоочевидностей.

Шестов не верит в рациональную структуру бытия, он не только не думает, что логика не есть «единственное средство познания», что «закономерность в бытии давно опостылела нам», но и заявляет, что «закономерность – самое загадочное в бытии», а само «бытие окружено тайной». «Мы живем окруженные бесчисленным множеством тайн» – повторяет Шестов в последней своей книге «Афины и Иерусалим».

Шестов считает, что «задача философии – научить нас жить в неизвестности» («Апофеоз беспочвенности»). «Философия стремится прорваться сквозь логические цепи умозаключений», чтобы приблизить нас к реальности, к подлинному бытию. А значит цель философствования – *постижение сущности собственного существования*, реальности присутствия в нем феномена веры, веросознания, противоречий признанности и отвергнутости, величия *творческой силы* подлинного бытия «Я».

О Шестове нельзя сказать, что он создал законченную систему философствования, но создал прочную базу для системы – системы религиозной философии или философской онтологии бытия. Проблемы соотношения знания и веры, открытия и веры, разума и иррациональности волновали не только Шестова и представлены в творчестве многих других мыслителей, «но ни у кого мы не находим такого проницательного анализа основных предпосылок рационализма, как это делает Шестов» (9).

Онтологизм философствования Шестова непосредственно связан с чувственным восприятием «сущностного устройства бытия», на которое способен тонкий ум философа-мыслителя. А его опыт развертывания этого скрытого содержания – основание для построения техник психологического анализа и сущностных, и логических особенностей познаваемого сущего.

Николай Бердяев (1874-1948) в одной из наиболее значительных (как он сам отмечал) своих работ, писал: «Философия есть любовь к мудрости, любовь же есть эмоциональное и страстное состояние. Источник философского познания – целостная жизнь духа, духовный опыт. Все остальное – лишь второстепенное подспорье. Страдание, радость, трагический конфликт – источники познания. Снимает ли познание тайну, уничтожает ли ее? Я не думаю. Тайна всегда остается, она лишь углубляется от познания: познание уничтожает лже-тайны, вызванные незнанием. Но есть Тайна, перед которой есть углубление подлинной тайны» (2). Речь идет о тайне бытия, тайне существования, тайне Бога. Каждый человек, не будучи профессионально призван к решению данных проблем, так или иначе пытается решить их по отношению к своей конкретной, индивидуальной жизни. «Профессиональный» опыт философствования в данном случае может стать подспорьем в избрании способов, путей обретения искомой истины.

Н.А.Бердяев – наиболее известный и любимый в Европе русский философ. Его защита «персонализма», «аристократизма духа», которым угрожали тоталитаризм и возрастающее давление безличных сил, вызванных к жизни научными открытиями и всеобщим стремлением к «прогрессу», снискали ему понимание и уважение западных интеллектуалов. В лице Бердяева русская религиозная мысль вышла за преде-

лы национальных границ и подняла престиж Православия. В 1947 году в Оксфорде ему было присвоено звание доктора Honoris Causa.

Незадолго перед смертью Бердяев писал с горечью: «Меня начали ценить гораздо больше, чем раньше. Я постоянно слышу, что у меня «мировое имя»... Я очень известен в Европе и Америке, даже в Азии и Австралии, переведен на много языков, обо мне много писали. Есть только одна страна, в которой меня почти не знают – это моя Родина...» (2). И это в то время, когда «дух философствования» Бердяева наиболее привержен «русской идее», нежели какая-либо иная система философствования.

Для Бердяева было немыслимо идейно подчиниться какой-либо «ортодоксии», будь то марксизм, антропософия, Православие и т.д. И в философии, и в жизни он оставался всегда «*философом свободы*, той свободы, о которой сказано: «Где дух Господень – там свобода».

Много лет спустя Бердяев писал, что «...атмосфера культурной элиты того времени была проникнута оккультными настроениями и исканиями. В этой атмосфере было много бессознательной лживости и самообмана, мало было любви к истине. Хотели быть обманутыми и соблазненными. Терпеть не могли критики...» (2).

Непримиримое отношение сохранял Бердяев и к типу так называемого «школьного богословия», официальной богословской доктрины Русской Церкви, но и критически относился к книге Флоренского «Столп и утверждение истины», а также и к богословским построениям о.Сергия Булгакова, обвиняя последних, с одной стороны, в духовной несвободе, с другой – в чрезмерной рационализации подлинно мистического.

Бердяев писал: «Борьба за свободу, которую я вел всю жизнь, была самым положительным и ценным в моей жизни... Все столкновения с людьми и

направлениями происходили у меня из-за свободы. Борьбу за свободу я понимал прежде всего не как борьбу общественную, а как борьбу личности против власти общества» (2). Даже увлечение марксизмом не лишило его этой страсти к свободе: «Я никогда не был материалистом и, следовательно, я не мог быть правоверным марксистом. В философии я был идеалистом и черпал вдохновение у Канта и Фихте. Для меня, правда, красота и добро были не относительными, а абсолютными вещами. Коренятся они в трансцендентальном сознании, относительными могут быть только ступени нашего проникновения в них» (2).

В философском творчестве Бердяева можно выделить отдельные периоды, которым соответствуют своеобразные *содержательные акценты философствования*. Так первому периоду соответствует преобладание *этической темы*; второй период отмечен *религиозно-мистическими исканиями*; третий период определяется акцентом на *историософской проблеме*; наконец, четвертый период связан с *персоналистическими идеями*. К этим четырем акцентам следует прибавить, по мнению самого Бердяева, несколько «центральных» тем или идей: а) *принцип объективации* и б) *«примат свободы над бытием»*, но по существу это суть «вспомогательные» идеи, связанные с персоналистическими построениями Бердяева.

В трудах Бердяева часто можно встретить высказывания на темы гносеологии, равно как и метафизики. Но по существу Бердяев более всего моралист-романтик, для которого важнее всего – «выразить» себя, «проявить себя», отделить себя от других. И оттого Бердяев всегда «бунтует» против «обыденщины» («всю мою жизнь я был бунтарем»). К этому присоединяется страстность и патетичность в выражении переживаний, и эта «власть страстей» мешает под-

час духовної трезвості. Гносеологія і метафізика очень гнбки, в то же время, у Бердяева, они послушно следуют его чувствам, а в чувствах своих он прежде всего – моралист, обращенный к *духовным проблемам бытия, его онтологической глубине, творческой силе «Я», «бесконечному духу человека»*.

Георгий Челпанов (1862–1936) представляет особенно значимую для современной психологической науки традицию профессионального и собственно научного делания, ибо его деятельность и творчество непосредственно способствовали процессу вычленения психологии из системы человековедения и обретения ею статуса самостоятельной области научного знания. *Синтетичность* – основная черта его жизнедеятельности и творчества, выявленная им в активности организатора науки, ученого, профессора-наставника, с одной стороны. С другой стороны, само творческое наследие Челпанова синтетично по сути, поскольку направлено на решение задачи исторического, методологического, теоретического и эмпирического обоснования психологии как самостоятельной науки, а *психологического способа познания* как такового, что синтезирует в себе возможности философского, религиозного и практического познания мира.

Философское наследие Челпанова очерчивается отстаиванием *трансцендентального реализма*, – пишет об общей направленности философско-психологических изысканий ученого В.В.Зеньковский, сам начинавший свое профессиональное восхождение под руководством Челпанова. В целом, трансцендентализм Челпанова приближается к телеологическому его истолкованию в духе Виндельбанда и Зигварта. Утверждая, что «объективная основа пространства, возможно, не есть пространство, а только известный его аналог, и, следовательно, можно

утверждать лишь то, что существует некая сторона пространства, которой наше пространство соответствует в той или иной мере», Челпанов предпочитал обычному термину «трансцендентальный реализм» термин «*идеал-реализм*» (9). Это философская позиция, по его мнению, должна была в наибольшей степени обусловить эффективность и продуктивность психологических исследований всей совокупности явлений душевной жизни человека.

По мнению Челпанова, «оправдание» знания лежит «не в области логического доказательства, а в области веры», что сближает его позицию в отношении познаваемости ряда явлений мира с *телеологической*. Неизбежность для системы знания ряда постулатов, каковыми могут быть постулаты *причинности, протяженности, дискретности* и др., сообщает всем философским (и, как следствие, – психологическим) построениям телеологический характер, ибо «эти постулаты нужны, чтобы знание стало возможным», а подобное утверждение привносит в рассуждение о знании и познании элемент скептицизма.

Исходным вопросом всех рассуждений о душе и мире должен быть вопрос *онтологический*, а именно – вопрос о первоначале, *основоначале*: «из чего составляется все то, что существует?».

«В нашем опыте нам даны два рода явлений: во *внутреннем опыте* нам даны чувства, мысли, желания, вообще так называемые психические процессы, во *внешнем опыте* нам даны вещи материальные, обладающие протяженностью, способностью движения, непроницаемостью и т.п. Таким образом, с одной стороны, нам дано *духовное*, с другой стороны *физическое* или *материальное*. Кроме этих двух категорий явлений, в нашем опыте больше ничего не существует». Таким образом, при разрешении вопроса о первоначале

можно руководствоваться либо понятиями внутреннего, либо внешнего опыта.

Соответственно, выбирая отправную точку для своих рассуждений в том или ином типе (виде, уровне) опыта, существует перспектива выбора одной из трех объяснительных моделей, которые довольно известны и распространены в науке: 1 – *материализм*, предполагающий первоначалом материю или «существование материи»; 2 – *идеализм* или *спиритуализм*, предполагающий исходной духовную реальность или дух; 3 – *психофизический монизм*, предполагающий, что «все существующее есть проявление особого начала или особой субстанции, которая сама по себе не есть ни духовное, ни материальное, и по отношению к которой то, что мы называем духовным и материальным, оказывается только проявлением».

Онтологическая проблема, «которая имеет своим предметом всю действительность, все существующее, может получить свое разрешение в том случае, если мы рассмотрим проявления жизни живых существ, т.е. тот пункт действительности, в котором происходит очевидное соприкосновение между духовными и телесными явлениями» (15). Можно предполагать, что разрешая онтологическую проблему, сторонники материалистического учения будут утверждать, что в основе действительности лежит материя, однако «наличность психических явлений отнюдь не может быть объяснена допущением, что существуют только материальные элементы». Сторонники *психофизического монизма* будут утверждать тождество психического и физического, не находя при этом достаточных оснований для разделения их по сути и проявлениям, а также не смогут найти достаточно эффективного основания для их как различения, так и сопоставления.

Остается утверждать, что «в осно-

ве действительности лежит *нечто духовное* – *монады*, которые своим соединением дают все то, что существует: и материальное, и духовное. Монада представляет собою нечто духовное: мы можем ей приписать представления или волю. Существуют различные виды или степени монад, одни более совершенные, другие менее совершенные. Соответственно с этим, мир одних монад отличается от мира других. С точки зрения метафизической, и материя представляет собою нечто, составленное из нематериальных элементов, которые мы и можем признать в известном смысле духовными» (15).

Челпанов пытается разрешить исходное противоречие, существующее между материальным и идеальным объяснением мира, предлагая именно *онтологическую постановку вопроса об их соотношении*. «При признании полной однородности конечных элементов бытия устанавливается монизм в собственном смысле слова... Таким образом, наиболее вероятным ответом на вопрос об основе действительности является допущение, что все существующее складывается из *духовного*, из монад. Каждая из этих монад представляет независимую субстанцию, не уничтожимую, вечную» (15). Выстраивание в соответствии с такой установкой объяснительных моделей мира – духовного и материального – позволит, по мнению Челпанова, создать наиболее соответствующее действительности знание об их исходной природе.

Семен Франк (1877-1950) через призму его философского творчества представляется личностью чрезвычайно гармоничной. В нем соединились философ-мистик, в созерцания своих встречающийся с иной, вечной реальностью, и талантливый публицист, литературовед. Маркс и Ницше, Гете и Николай Кузанский, Владимир Соловьев и отцы Церкви – это были краеугольные камни, из

которых складывалось стройное здание его интеллектуального мира.

Многочисленные труды Франка появлялись на немецком, английском, французском и голландском языках. Сокровенному религиозному значению русской катастрофы посвящены две его яркие книги: «Крушение кумиров» и «Смысл жизни». Редкой духовной и философской высоты достиг Франк в последних своих произведениях: «Непостижимое», «С нами Бог», «Реальность и человек».

В.В.Зеньковский отмечал, что Франк обладал даром, исключительной способностью ясного изложения: мысль его, развиваемая систематично, покоряет столько своей основательностью, сколько и удачными формулами, которые очень часто стоят длинных рассуждений. Литературное дарование Франка делает его анализы и рассуждения мастерскими – «так все ясно, надлежаще и удачно сказано у него». Но рядом с этим нисколько не уступает глубина его философского усмотрения – ум его, синтетический по существу, оплодотворяется той метафизикой всеединства, которую Франк развивает в своих произведениях, всегда оригинально и глубоко. По силе философского зрения Франка без колебания можно назвать одним из самых выдающихся философов.

В произведениях Франка, – пишет Зеньковский, – мы имеем очень стройную, продуманную систему, – только по вопросам эстетики, да и по философии истории он отдельными замечаниями. Но логика, гносеология, метафизика, антропология, этика – разработаны им в духе метафизики всеединства очень глубоко, с превосходным знанием основной литературы (9).

Сам Франк – и в этом сказываются тенденции критического рационализма, в частности трансцендентализма – склонен всю систему строить, исходя из анализа познания: так

построены обе его основные книги – ранняя (1915) «Предмет познания» и более поздняя (1939) «Непостижимое». Но из анализа знания у Франка вытекает тот факт, что «мы ищем не одно, а два знания: отвлеченное знание, выражаемое в суждениях и понятиях, и непосредственную интуицию предмета в его *металогической цельности и сполноты*» (12). Центральной в творчестве Франка выступает идея всеединства. «Всеединство не может мыслиться, оно должно быть дано и доступно в какой-то иной, именно металогической форме» (12). В этом пункте заключается вся диалектика всеединства у Франка – с помощью понятия «металогичности» автор связывает самые разнообразные формы бытия в живое целое.

Для Франка *«исконное единство» бытия* неотделимо от *всеединства*, поэтому он отвергает возможность построения понятия «мировой души» как относящегося к знанию вторичного порядка. В опыте, рядом с материалом, который в переработке дает понятия и вскрывает идеальный слой в бытии «всегда присутствует безграничное-бесконечное; все конечное дано нам вообще только на фоне бесконечности». Познаваемый мир «со всех сторон окружен для нас темной бездной *непостижимого*». Это «собственно непостижимое» пребывает внутри мира, внутри бытия, которое «познающий глаз» пытается каким-либо образом приоткрыть, увидеть, развернуть. Однако дви-жущая сила такого познания – *онтологична по сути*, поскольку состоит в способности сущего выступать причиной себя самого. Таким образом, *само-причинение* в самопознании и в само-деятельности, как формах осуществления непосредственного само-бытия, – *источник потенциальности конкретного человеческого бытия*, единичной личной жизни.

По мнению С.Л.Франка, мож-

но говорить о *всеобщей* (или универсальной) и *специфицированной* формах потенциальности. Универсальной потенциальности соответствует содержание трансфинитного существа реальности (х), специфицированная потенциальность определяется наличествующим содержанием бытия (А), в пересечении двух этих потенций и возможно появление, возникновение, становление нового содержания (В),

Единичное человеческое бытие как “конкретно-сущее не есть законченное, в завершенной определенности предстоящее “нечто”, а содержит в себе возможность стать чем-то, что в данный момент остается еще логически не определенным, не определенным в понятии. Оно содержит в себе потенциальность, имеет некое ядро, которое само в себе есть нечто неопределенное, и что оно содержит или имеет, то оно и есть” [12, с.252].

Это “ядро” – есть собственно сущность человеческого бытия, определяющая его неповторимость, индивидуальность, своеобразным способом осуществляемое человеческое существование. Только “подлинный субъект внутреннего мира”, – утверждает Франк вслед за Соловьевым способен воплотить сущность своего бытия в действительности существования. Но само качество субъекта, которое человек приобретает в своем непосредственном самобытии, должно понимать *потенцией психологического бытия*, «способной переживать все те, хотя бы и обманчиво реализуемые или объективируемые состояния, которые образуют всю нашу эмпирическую действительность”. Сущность индивидуального бытия человека, его “душа” есть не что иное, как “пребывающая потенция” (Вл. Соловьев), стремящаяся к своему осуществлению во времени и пространстве личной жизни человека.

Потенциальность человеческо-

го бытия как непосредственного самобытия протяжена во времени: она всегда в прошлом как нечто законченное, завершенное; она всегда в настоящем как то, что совершается, делается; она всегда в будущем как то, чему еще предстоит осуществиться. Но поскольку потенциальность “высвечивает” сущность индивидуального бытия, которая остается неизменной в процессе развертывания, развития, становления и которая в каждый отдельный момент существования специфическим образом объединяет в своем настоящем и прошлое, и будущее, возможно прогностическое познание данной сущности, предвидение ее “потенциального движения”.

В своем сущностном определении потенциальность совпадает со свободой. В самом общем смысле свобода (как и потенциальность) “есть признак всего конкретно-реального, поскольку она содержит в себе момент динамичности. Динамизм – момент “делания”, “совершения” или “становления” – и состоит... именно в том, что все возникающее не может рассматриваться как простое продолжение уже существующего, т.е. проистекает не из определенного основания, а из сущей в себе неопределенности” [12, с.253].

Потенциальность, как момент пассивного существования, можно понимать “в пассивном смысле – гибкостью, податливостью, формируемостью “сырого материала” [12, с.253], который сам по себе не “мертво-неподвижная масса, а скорее динамическая сила неопределенности и бесформенности” (С.Л.Франк), стремящихся к определению.

Потенциальность или возможность в активном смысле слова есть противостоящая неопределенности “первичная формирующая сила”, мощь, действенный замысел “как работа определения, совершаемая над неопределенным материалом и из него самого. Суще-

ствує, таким образом, момент динамізма самої неопределенності, як би динамізм беспорядочності, і наряду з ним динамізм определения, упорядочення" [12, с.253]; в цьому двуєдинстві — існує потенціальності як первинної свободи. Бытие человека, как конкретное сущее, динамически-активно. "Оно есть необузданная сила — хаотическое стремление, из себя самого влекущееся к формированию, завершению, осуществлению. Поскольку бытие уже оформлено, уже осуществлено, уже есть в готовом, законченном виде, — в нем царит необходимость; ибо необходимость есть именно не что иное, как определенность бытия, проявляющаяся в определенности его связей ...Но поскольку бытие есть потенціальность, т.е. творческая мочь совершающегося в глубинах неопределенности определения, оно именно и есть *первичная свобода*" [12, с.254].

Потенціальність індивідуального буття визначається його неповторимою, індивідуальною сутністю самостійного сущого. Поскольку осуществленное сущее, как онтологический "результат" бытия человека, всегда в будущем, всегда проецирует момент настоящего в предстоящее, сущее индивидуального человеческого бытия всегда — положительная возможность жизни конкретного человека, стремящаяся к своему воплощению в действительности, к своему завершению в неповторимом "мире" самобытия человека, к своему признанию как ценности, постигающей в себе "всеедин-

ство бытия как сущего". Потенциальность поэтому — "существенный определяющий признак непосредственного самобытия" [12, с.341], его *онтологическое свойство*.

* * *

В целом, можно полагать, что начало XX века в отечественной культуре было ознаменовано рождением нескольких тенденций как в философском и культурном мировоззрении в целом, так и в сфере научных изысканий в частности. К числу этих тенденций следует отнести: *во-первых* — *онтологизацию* как специальную мировоззренческую установку, предполагающую соответствующий тип познавательных действий по отношению к познаваемым явлениям; *во-вторых* — *синтезирование* как характерную особенность познавательных действий, предполагающую содержательное и функциональное объединение возможностей различных познавательных и преобразующих средств; в-третьих — *конвенциональность* как познавательную идеологию, предполагающую соединение различных методологических конструкций с целью создания наиболее эффективных условий для открытия качественно новых перспектив в познании явлений мира.

Историческая судьба этих тенденций, появившихся в начале XX века, представляет особый интерес в канун века XXI, ожидающего итогового анализа достигнутого ранее и, что наиболее важно, — обнаружения перспектив *нового* в развитии научного познания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Белый А. Воспоминания о А.Блоке // ж. «Эпопея», № 1. — Берлин, 1922.
2. Бердяев Н.А. Самопознание. — Париж, 1949.
3. Бердяев Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. — Париж: Изд-во YMCA-PRESS, 1991.
4. Бердяев Н.А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990.

5. Блок А. Собрание сочинений. – Т.6.– М., 1962.
6. «Вехи». Сборник статей о русской интеллигенции. – М., 1909. – Изд. 3.
7. Гессен И. В двух веках. – Берлин, 1937.
8. Гиппиус З. Дмитрий Мережковский. Париж, 1951.
9. Зеньковский В.В. История русской философии. – В 2-х т. – Париж: Изд-во YMCA-PRESS, 1989.
10. Емельянов Б.В., Новиков А.И. Николай Бердяев о России и русской философии // Н.Бердяев о русской философии. Ч.1. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та., 1991.
11. Франк С. Биография П.Б.Струве. – Нью-Йорк, 1956.
12. Франк С. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии // Сочинения. М.: Правда, 1990.
13. Франк С.Л. Реальность и человек. – М.: Республика, 1997.
14. Франк С. Русское мировоззрение // Духовные основы общества. Сб. трудов С.Л.Франка. – М.: Республика, 1992.
15. Челпанов Г.И. Введение в философию. – М.: Изд. И.Н.Кушнерев и К', 1912.
16. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и современных учений о душе. М.: Психологический ин-т РАО, 1994.
17. Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. – Киев: Изд. И.Н.Кушнерев и К', 1896.
18. Челпанов Г.И. Спинозизм и материализм. Итоги полемики о марксизме в психологии. – М.: Изд.автора, 1927.
19. Челпанов Г.И. Учебник психологии. – Киев: Изд. И.А.Розова, 1907.
20. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности. М.: Изд-во МГУ, 1992.
21. Шестов Л. Достоевский и Нитше. Философия трагедии. Париж: Изд-во YMCA-PRESS, 1971.
22. Шестов Л. Киркегард и экзистенциальная философия. М.: Прогресс-Гнозис, 1992.

МАРЦИНКОВСКАЯ Т.Д.,
доктор психологических наук,
профессор,
ФГНУ «Психологический институт»,
Москва, Россия

МЕТОДОЛОГИЯ Г.И. ЧЕЛПАНОВА В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИКО- ГЕНЕТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Г.И. Челпанов, создавший на рубеже XIX-XX веков одну из первых научных психологических школ, заложил основания как экспериментальной (эмпирической), так и теоретической психологии в России. Для того, чтобы полнее оценить его роль в формировании отечественной психологии, необходимо проанализировать как путь его становления как ученого, так и сопоставить его взгляды в позициями других ученых. Точнее всего такой анализ возможен в рамках историко-генетической парадигмы.

Ключевые слова: историко-генетическая парадигма, экспериментальная психология, теоретическая психология, формирование отечественной психологии.

Г.І. Челпанов, який створив на рубежі XIX -XX століть одну з перших наукових психологічних шкіл, заклав засади як експериментальної (емпіричної), так і теоретичної психології в Росії. Для того, щоб повніше оцінити його роль у формуванні вітчизняної психології, необхідно проаналізувати як шлях його становлення як ученого, так і зіставити його погляди з позиціями інших вчених. Найточніше такий аналіз можливий в рамках історико-генетичної парадигми.

Ключові слова: історико-генетична парадигма, експериментальна психологія, теоретична психологія, формування вітчизняної психології.

G. Chelpanov, created at the turn of the nineteenth and twentieth centuries, one of the first scientific schools of psychology, laid the foundation as experimental (empirical) and theoretical psychology in Russia. In order to more fully evaluate its role in the national psychology , to be analyzed as a way of its formation as a scientist, and to compare his views in positions of other scholars. More precisely just such an analysis is possible within a historical-genetic paradigm.

Key words: *historical-genetic paradigm, experimental psychology, theoretical psychology, the formation of the national psychology.*

І.И. Челпанов, создавший на рубеже XIX-XX веков одну из первых научных психологических школ, заложил основания как экспериментальной (эмпирической), так и теоретической психологии в России. Для того, чтобы полнее оценить его роль в формировании отечественной психологии, необходимо проанализировать как путь его становления как ученого, так и сопоставить его взгляды в позициями других ученых. Точнее всего такой анализ возможен в рамках историко-генетической парадигмы.

Историко-генетическая парадигма

Историко-генетическая парадигма представляет собой системное направление, фокусированное на анализе развития психологической науки по горизонтали (связь с другими науками и связь отдельных проблем-категорий между собой) и вертикали (параметры прогресса, роль субъективных и объективных факторов в развитии науки) в рамках определенных исторических и культурных условий и научных парадигм.

Этот подход исходит из того, что развитие научного знания детерминировано как объективными, так и субъективными факторами и предполагает четыре уровня исследования процесса формирования психологических концепций.

Первый уровень концентрируется на изучении общих закономерностей процесса развития психологической науки, поэтому ведущими методами исследования здесь являются введенные М.Г. Ярошевским понятия логики и социальной ситуации развития науки. Этот аспект исследований может рассматриваться как один из вариантов науковедческого анализа.

Фокус внимания второго уровня анализа - развитие знаний о психике в контексте истории и культуры. Здесь рассматривается возможность применения понятия прогресса к процессу становления психологии, а также критерии прогресса понимаемого как кумуляция знаний о психике. Еще одной проблемой, рассматриваемой в русле этого уровня является изучение относительности (конвенциональности) знаний и их специфика в рамках определенной культуры. В этом случае культура представляется своеобразной парадигмой (социальной, а не эпистемической), имеющей более или менее жесткие границы, отделяющие ее от других культур.

На третьем уровне исследований в центр внимания попадают закономерности становления и распада отдельных научных школ и особенности развития психологии в рамках конкретной школы. В этих исследованиях используется как инструментарий, предложенный М.Г. Ярошевским (оппонентный круг, научная школа, ког-

нитивный стиль), так и разработанные в философии науки и в работах К. Поппера И. Лакатоса и П. Фейерабенда понятия дискурс, конкуренция идей, концепция «предположений и опровержений».

Последний уровень связан с изучением генезиса психологических знаний по отдельным проблемам. В этом случае также используются понятия оппонентного круга и когнитивного стиля, а также идея прогресса, но здесь она точнее представлена именно как кумуляция знаний.

Общая картина психологической науки может рассматриваться как своеобразный аналог сети и невода. При этом сетевой принцип распространяется, преимущественно, на изучение того, каким образом отдельные проблемы связываются в целостную систему знаний. Сетевой принцип организации категорий раскрывает их взаимосвязь, а также открывает возможности встраивания в уже имеющуюся сеть новых категорий. Этот принцип показывает также многоаспектность категориального строя, давая возможность выделить разные варианты построения сети, в том числе и разные направления в ее развитии, которые характерны для определенных областей науки. При этом новый сегмент в сетке категорий не обязательно должен рассматриваться как «пустое место», но, скорее, как обозначение тенденции к ее расширению в определенную сторону, наиболее актуальную, например, на данном этапе развития психологических знаний.

Образ невода используется при анализе того, каким образом разные теории соединяются при исследовании разных сторон одной проблемы. Невод, объединяя разные категории и концепции, выстаивает их в целостную систему, имеющую одновременно и вертикальное, и горизонтальное измерение – разные представления о предмете анализа в одной концепции и однотипные представления в разных научных подходах. При этом

гибкая и, одновременно, законченная сетка невода не дает этим отдельным понятиям растекаться в разные стороны, но улавливает, собирает их в единую систему.

Историко-генетическая парадигма дает возможность на базе сравнительного историко-психологического анализа не только найти способы решения проблем, наиболее созвучных настоящему времени, но и модифицировать их, исходя из тезауруса и запросов современной психологической теории и практике. Полученные в результате историко-генетического анализа материалы дают возможность вычленивать наиболее ценное в разработанных концепциях, и, сопоставив их с современной ситуацией, раскрыть их потенциальные возможности, степень их адекватности социальным ожиданиям. Сравнительный анализ роли социальной перцепции и логики развития научных знаний помогает точнее понять многие психологические теории, прежде всего теории личности, в их взаимосвязи с обществом и психологической практикой. Эти материалы необходимы и для развития теоретических концепций, и для практической работы, так как помогают избежать сделанных ранее ошибок и дают частичный прогноз дальнейшего развития гуманитарного знания.

Начало пути

Г.И. Челпанов принадлежал к тому направлению в психологической науке начала XX века, которое было убеждено в том, что методологической основой психологии должна стать философия и именно философия. Однако, это не мешало ему рассматривать психологию как самостоятельную и позитивную дисциплину, имеющую свой предмет и методы исследования, совершенно отличные от философии, придающие ей статус самостоятельной науки. Он также не отрицал роль экспериментальной психологии, более того, всячески способствовал ее

развитию в России, для чего и создал сначала психологический практикум в Киевском и Московском университетах, а затем институт экспериментально психологии в Москве.

Признавая ведущую роль философии в структурировании психологического знания, Челпанов, в то же время, не игнорировал, как многие его современники, связь психологии с естественными науками. Не отрицая важной роли естествознания, Челпанов разделял взгляды своего коллеги и ученика Шпета, полагавшего, что эмпирические науки (психология, естествознание, искусствоведение...) должны строиться на базе философской теории.

Конец XIX века был временем, крайне важным для психологической науки. Именно в этот период она активно перестраивала свою методологию, развиваясь как экспериментальная и позитивная дисциплина, основывающаяся на естественнонаучных положениях. В этот период формировались и методологические положения еще молодой экспериментальной психологии, возникали различные трактовки ее предмета и проблематики, разрабатывались новые, объективные методы исследования психики. Если до этого времени отечественная психология развивалась в основном под влиянием зарубежных теорий и взглядов на ее предмет и задачи, то в 1870-х годах начала формироваться самостоятельная отечественная психология, начался поиск путей ее построения, ее методологии и собственного предмета, ее отличий от других наук и различий с европейской психологией.

Прежде всего, необходимо было разработать методологию новой науки, понять, какой ей надлежит быть - естественной или гуманитарной. Из ответа на этот вопрос вытекало и на какую дисциплину следует ориентироваться психологии - на философию, с которой она и была связана главным образом до того времени, либо на фи-

зиологию, как того требовали новые веяния науки и общественные предпочтения.

Активное развитие психологии в стенах Московского и Петербургского университетов происходило во многом благодаря усилиям М.М. Троицкого и М.И. Владиславлева. В Новороссийском университете формирование психологической науки, в том числе и зарождающейся экспериментальной психологии, связано с именами Н.Я. Грота и Н.Н. Ланге. Н.Н. Ланге, как и Грот, стоял у истоков экспериментальной психологии в России, и, как впоследствии Челпанову, стажировался в Лейпцигском психологическом институте Вундта. Хотя непосредственно у него Челпанов не учился, так как окончил университет до официального назначения Ланге приват-доцентом, однако его деятельность уже начала разворачиваться в университете в годы учебы Челпанова. Н.Н. Ланге создал в университете при кафедре философии кабинет экспериментальной психологии с целью развития психологии как объективной науки и преподавания ее как учебной дисциплины. Это была первая университетская лаборатория экспериментальной психологии в России. Наряду с научной он активно занимался и общественной деятельностью, защищая принципы общедоступности образования, что также стало впоследствии очень важным и для Челпанова. С 1887 года Грот возглавляет и Московское психологическое общество. Начиная с обучения в Новороссийске, на всех этапах этой деятельности он в большей или меньшей степени связан дружескими и научными связями с Челпановым.

В творчестве Грота в середине 1880-х годов произошел переход от увлечения позитивизмом и естественными науками к ориентации на философию и исследованию духовного мира человека. И эта установка на сочетание эксперимента и философии стало путеводной звездой для творчества

молодого тогда Челпанова. Іменно Н.Я. Грот, який во время обучения Челпанова в университеті заведовав кафедрою філософії, оказав величезний вплив на формування наукової позиції Г.І. Челпанова, і, перш за все, на виникнення інтереса до експериментальної психології. Наукові контакти з Н.Я. Гротом продовжувалися вже в Москві, так як з 1896 г. Грот став заведуючим кафедрою філософії Московського університету. Після закінчення в 1887 г. Новоросійського університету в Москві приїхав і Челпанов. Сдав в 1890 г. магістерські іспити, він став приват-доцентом Московського університету. Однак перебування в Москві в цей раз було недовгим. В 1892 г. він переїжджає в Київ і починає викладати філософію і психологію в Університеті св. Володимира, а з 1897 г. вже є професором і заведуючим кафедрою філософії Київського університету. В тому ж році він відвідав Лейпцигську лабораторію Вундта. Н.Я. Грота і В. Вундта Г.І. Челпанов до кінця життя вважав своїми учителями і саме їх принципи психології, їх підходи до дослідження душевної життя висловлював і в своїй теоретичній концепції, і в своїх емпіричних дослідженнях.

Цей вибір учителів дуже показав для характеристики наукових поглядів Челпанова, так як в певній ступені відображає і співвідношення філософії, теоретичної і експериментальної психології в його поглядах. Челпанов також вважав, що філософська методологія і експериментальні дослідження є двома константами, в межах яких змінюються і модифікуються в залежності від нових теоретичних і експериментальних даних погляди на методологічні основи психології.

Сравнительный анализ взглядов Челпанова с позицией его

современников.

Взгляды Челпанова во многом корреспондировали с позицией Лопатина, с которым он тесно сотрудничал и в Московском университете, и в журнале «Вопросы философии и психологии», и в деятельности Московского психологического общества. Их сближению способствовала и обоюдное уважение к научной и общественной деятельности Н.Я. Грота, также как к творчеству С.Н. и Е.Н. Трубецких, с которыми Челпанов познакомился еще в Киевском университете.

Как и Лопатин, Челпанов считал, что философия является не только основанием для исследования в психологии познания, но и базисом для разработки психологии эмоций и, позднее, личности. Отстаивая центральное место психологии в системе других наук, Лопатин видел ее как методологию всех наук о человеке. Определяя ее предмет, он доказывал, что психология должна быть наукой о законах и процессах душевной жизни. В этом определении, писал Лопатин, гораздо точнее отражается смысл и направление психологических исследований, становится ясно, что ее цель – изучение познавательных психических процессов и открытие общих закономерностей, определяющих психическую жизнь человека.

Сближала Лопатина и Челпанова и мысль о важности немецкой философии для российской гуманитарной науки. Так, в своей книге «Положительные задачи философии» Лопатин писал о значении немецкой научной школы для отечественной психологии, обосновывая положительную роль метафизики для науки того времени. С его точки зрения гносеологию построить невозможно без признания некоторых метафизических предпосылок, а именно без признания чужого одушевления и внешнего мира.

Не отрицая большого значения эксперимента и физиологии для психологии, Лопатин все же считал ее

по преимуществу философской, а не естественной наукой. Именно этот тезис оспаривал в своих трудах Челпанов, который считал, что философские концепции должны лечь и в основу разработки психологического эксперимента. Общим же было признание тезиса о том, что главным связующим звеном между психологией и философией является теория познания.

Значительное влияние на взгляды Челпанова оказала и концепция Лейбница, прежде всего трактовка Лейбницем идеи Декарта об интуиции. Однако антропологизм, свойственный отечественной науке, привел к появлению новой точки зрения на проблему интуиции, к стремлению преодолеть то разделение, которое существовало в трактовке двух ее видов. Естественно, что эта тенденция была свойственна не только российской психологии и философии, достаточно сказать о концепциях Бергсона, Гуссерля, Хайдеггера, но в отечественных теориях она проявилась особенно отчетливо. Проявилась она и во взглядах Челпанова, недаром в своей работе «Очерки русской философии» В. Зеньковский писал о том, что, оставаясь верным неокантианству в исследовании восприятие пространства, Челпанов в своих гносеологических взглядах и, частично, в анализе целостности души, взаимосвязи души и тела, высказывал и свою приверженность неoleyбницианству. Говоря о том, что концепция Челпанова – это осторожный, но ответственный трансцендентализм, Зеньковский также подчеркивал, что хотя философское наследие Челпанова исчерпывается трансцендентальным реализмом, но в этом отношении его анализы отличаются строгостью и выдержанностью, защита гносеологического реализма развита им с большой силой.

Однако, будучи в первую очередь психологом, Челпанов, естественно, не мог при рассмотрении гносеологических вопросов уйти от проблемы

души, личности, вопроса о том, что же дает рациональная интуиция для понимания человеком себя, своих мыслей и переживаний. Не меньшее значение, особенно в московский период его деятельности, для него имели и вопросы о свободе воле и творчестве. На этих вопросах в тот момент фокусировалось внимание не только Челпанова, но и его коллег. И ведущим авторитетом для этой плеяды ученых был В.С. Соловьев, создавший одну из самых значительных философских концепций, хотя и не успев довести свой труд до законченной научной системы. Соловьев как бы обозначил кульминационную точку того поворота в мышлении, который произошел в конце 1880-х годов и который знаменовал собой признание религиозной жизни и некоторое разочарование в единомудержавии науки и, в особенности, естествознания. При этом надо отметить, что в философии Соловьева рационалистические элементы сознательно соединялись с мистическими. Хотелось бы отметить, что это положение было очень важным именно для российских ученых, так как большинство наших наук, не только гуманитарных, но и естественных, были ориентированы на человека. Поэтому отблеск идей Соловьева можно явственно проследить не только в работах непосредственно соприкасавшихся с ним и близким ему по духу ученых (Лопатина, Лосского, Франка), но и достаточно далекого по своим научным устремлениям Челпанова.

Однако, фокусирование внимания на мистических, трансцендентальных аспектах познания, развиваемое в работах Лосского и Франка, было неприемлемым для Челпанова. В теории интуитивизма Лосского доказывалось, что при интуиции происходит не уразумение вещи, не отчетливое восприятие ее сути, но восприятие ее самой. Таким образом, он соединил два вида интуиции, разрушая ту границу между субъектом и объектом, которая была у Декарта и Лейбница.

Это положение теории интуитивизма была использовано Лосским для доказательства того, что возможно и интуитивное восприятие чужой психической жизни, то есть одушевленность другого существа, его психическое состояние, мысли и переживания постигаются интуитивно. Так как, по мнению Лосского, возможно путем интуиции понять чужую душу, причем не только как идею, но как психическую целостность со всем ее содержанием, естественным представляется и его отрицание необходимости экспериментальной психологии, так как и без специальных исследований и экспериментов возможно получить необходимые данные прямым интуитивным восприятием другого. Эти мысли Лосского стали предметом его серьезной полемики с многими психологами, прежде всего с Лопатиным, Введенским, Гротом, Челпановым, отстаивавшими необходимость развития в России объективной, экспериментальной психологии.

Важно также подчеркнуть, что Челпанов, в отличие от Лосского, во главу угла ставит не взаимосвязь и взаимодействие между людьми, но способ познания ими внешнего мира, и только потом, уже в поздних своих работах, Челпанов возвращается к мысли о важности познания человеком себя. И здесь он вновь вспоминает об интуиции, как рациональной, так и интеллигибельной и опытной. Именно в личностном, психологическом плане и открывается путь к объединению двух видов интуиции – сущностной, при интеллигибельном постижении своего внутреннего мира, и опытной, при самореализации.

Уже во втором томе работы, посвященной восприятию пространства, анализируя суть трансцендентального реализма, Челпанов приходит к выводу, что это в большей степени идеал-реализм. Так как трудно, с его точки зрения, точно отделить понятие истинного «пространства» от нашего восприятия пространства, то также

трудно отделить и пространство идеальное, воображаемое, от реального пространства жизни и взаимодействия людей. Он писал, что «может быть эта объективная основа не есть пространство, а только известный аналог пространству; по моему мнению, об объективной основе пространства можно только сказать, что наше пространство ей соответствует» [Челпанов, 201b, с.418]. Таким образом, можно говорить о том, что гносеологические взгляды Челпанова во многом помогли ему перейти от вопроса о восприятии внешнего пространства к восприятию и переживанию пространства внутреннего. Не менее важно и то, что его гносеологические взгляды, пусть и не отличавшиеся особым своеобразием, стимулировали позитивное восприятие новых идей и концепций, прежде всего, идей Вюрцбургской школы и гештальтпсихологии, хотя, до конца жизни гносеологические и психологические взгляды Челпанова близки по своей философской основе к неокантианству. Это, несмотря на значительные отличия в их позициях по вопросу монизма-дуализма, сближало, Челпанова с Введенским. Критика Введенским интуитивизма Лосского, во многих отношениях также была близка к позиции Челпанова. Оба ученых считали также, что основной целью развития наук о человеке в тот момент являлось формирование современной объективной психологии.

Однако, подчеркивая, что душа, являясь совокупностью представлений, является, в то же время и носителем представлений, Челпанов отвергает психофизический закон Введенского, подчеркивая, что признание нематериальности души не означает отвержение идея о душевной субстанции. С точки зрения Челпанова, душевная субстанция во многом и является основанием целостности ее содержания, связывая различные психические процессы и поддерживая ее единство. В этой же работе, а также в

своих лекциях по психологии, он писал о том, что признание того факта, что у человека присутствуют цели, приводит к необходимости «признать и необходимость условий, способствующих осуществлению этих целей». В то же время он стремится показать, как соединение разных сфер психического, реального и идеального, дает возможность человеку активно выбирать цели и осуществлять их в своей свободной деятельности. Таким образом, Челпанов стремился не только гносеологию, но и проблему свободы воли рассмотреть с психологических позиций, насыщая философские понятия психологическими фактами.

Проблема свободы воли была темой одной из основных дискуссий, содержание которых отразилось, в том числе, и в журнале «Вопросы философии и психологии». Ведущие позиции в этом вопросе принадлежали Гроту и Лопатину.

Делая вывод о том, что «развитие в индивидууме личной воли возвращает ей свободу действия или бездействия и является основой, направляющей и определяющей саморазвитие личности», Грот фактически говорил о том, что развитие личности направлено, прежде всего, на борьбу с ограничениями воли. Эти ограничения воли коренятся как во внешнем мире, так и в наследственной организации человека, его теле. Таким образом, он приходил к основной для его концепции идеи о том, что «свобода личной воли есть дар единой вселенской воли, но достигаем мы ее самостоятельно, в процессе нашего индивидуального саморазвития». Именно эта позиция была близка Челпанову и впоследствии частично реализовалась им в работах, посвященных исследованию личности. В то же время он совсем не разделял взгляды Грота на стиль жизни. Грот не столько обосновывал возможность свободного и сознательного выбора поведения, но и говорил о том, какой стиль жизни необходимо избрать для того, чтобы по-

ведение и вся жизнь человека могли рассматриваться как нравственные и правильные. При этом у него, как и у большинства отечественных ученых, существовало однозначно негативное отношение к различным проявлениям инстинкта жизни, в то время как в зарубежной культуре такого однозначного отрицания нет. Более того, у некоторых авторов, в частности у Фрейда или писателя Шоу, материальное стремление к продолжению своей жизни рассматривается как мощный фактор саморазвития личности. В некоторой степени, эта позиция разделялась и Челпановым, который не отвергал материальных ценностей и как факторов личностного развития, и как факторов волевой регуляции. Это сближало позицию Челпанова со взглядами на свободу воли Лопатина, также как и взгляды на роль волевого действия в объективации внешнего мира.

Важной для Челпанова была и мысль Лопатина о том, что свобода духа выражается в творчестве, простирая это творчество и на область нравственных действий. Заложенным в ней стремлением к творчеству душа и отличается от физического мира, где действительно нового ничего не возникает, в то время как жизнь состоит в постоянном раскрытии новых проявлений, новых актов, непрерывно расширяющих конкретное содержание ее бытия. Таким образом, вся психическая жизнь есть порождение духовного творчества, а нравственное добро является высшим проявлением сознательного, личного творчества. Подчеркивая, что настоящей сущностью нашей нравственной личности является ее стремление к самоопределению, Лопатин сделал свободу человеческой воли и нравственную разумность мировой жизни двумя коренными предположениями своей этики.

Справедливо усматривая в этом утверждении влияние идей Соловьева, Челпанов не только соглашался с ним, но утверждал в своих работах,

посвященных творчеству, что не только сознание, но все проявления духа, от простейших ощущений до логических размышлений, проникнуты творчеством.

Методологические взгляды Челпанова

В свете этих положений особый интерес представляет позиция, представленная Челпановым при разработке экспериментальных исследований в институте Экспериментальной психологии и в физико-психологическом отделении (главным образом, в комиссии по восприятию пространства) ГАХН.

Он подчеркивал, что одновременно с психологизацией гуманитарных наук появляется и стремление к ее объективации, к поиску общей для всех наук о человеке методологии, на роль которой психология, как наука эмпирическая, претендовать не могла. Вторичный (после середины XIX века) поворот к философии в первые десятилетия XX века произошел потому, что нужно было методологическое обоснование и исследование тех переживаний, тех эмоций, которые были «кристаллизованы» в искусстве. Таким основанием не могло стать искусствоведение как сугубо (как и психология) эмпирическая наука. Необходимо было задать какие-то критерии для эмпирических исследований, их границы и инструментарий (методы) изучения и параметры и/или критерии оценки. Но одновременно вставал вопрос о том, какая философия может стать таким методологическим основанием? Одним из самых активных защитников междисциплинарности новой экспериментальной психологии был Челпанов.

Сегодня, с развитием психологической науки, становится понятно, что необходимо осознание различий и точек соприкосновения в методологии разных сфер психологии, в частности, когнитивной, клинической (наиболее объективной и ориентированной на

данные естественных наук), психологии личности и социальной психологии (наиболее ориентированных на гуманитарное знание). Таким образом, можно сказать, что сама структура психологического знания доказывает важность сочетания естественно-научных и гуманитарных подходов в исследовании и понимании психики. Необходимость полипарадигмального подхода вытекает из специфики предмета и методов психологии. Отсутствие прямого и объективного метода исследования психики еще в середине XIX века рассматривалось как серьезная угроза для становления экспериментальной психологии, особенно в доминировавшей тогда позитивистской парадигме. Стремление к преодолению постулата непосредственности стало причиной не только методологических кризисов, но и появления различных вариантов преодоления этого постулата, и, как следствие, возникновения все новых психологических школ и направлений, т. е. во многом послужило источником развития психологии. Однако вопрос о прямом и объективном методе, т. е. методе, результаты которого могут быть воспроизведены при повторении эксперимента, а данные — проверены и обчислены математически, остается открытым до настоящего времени. Интроспекция и сегодня является единственным прямым методом психологии. Мечты о телепатии пока так и остаются мечтами, способов для непосредственного «чтения в душе другого» человечество так и не изобрело, что, возможно, и к лучшему при современном уровне культуры и нравственности.

Конечно, естественнонаучная психология имела и имеет много достоинств, недаром в начале XX века, несмотря на опасения Челпанова и других ученых, ее преимущества перевесили недостатки. Да и множество проблем, доступных объективному исследованию, еще ждали своего решения, не все они решены и сегодня. Однако

время показало правоту Челпанова, доказав, что отход от философии не только непродуктивен, но и вреден для психологии. Проверимость и повторяемость — критерии метода в позитивизме — не могут в полной мере быть распространены на психологию, так как внутренние состояния всегда изменчивы, всегда являются «потомком сознания» (психики), в который «сложно войти два раза».

Особенно важным такое сочетание объективных и субъективных (интроспективных) методов исследования становится при изучении внутреннего мира человека, структуры и содержания его представлений о себе. Недаром еще один сотрудник Челпанова и его ученик Г.Г. Шпет писал о том, что человека, так же как и плоды его трудов, нельзя рассматривать только извне. Исходя из соответствия закономерностей и динамики развития внешних и внутренних форм, необходимо изучать и внутреннюю, духовную сущность личности. Поэтому нельзя анализировать науки, связанные с человеком и его творчеством, по прямой аналогии с естественными, точными науками — биологией, математикой и т.д. Методы исследования и критерии истинности, объективности полученных данных должны учитывать и субъективные состояния, установки и ценности человека или группы людей. В настоящее время становится очевидным, что даже в естественных науках, исследующих человека (например, в медицине), и диагноз, и течение болезни, и курс лечения зависят не только от объективного состояния организма, но и от психологического состояния больного и его близких. Тем более это относится к культуре, к исследованию человеческой личности и художественных произведений, созданных ею. Однако психология личности, также как и психология искусства, не может быть индетерминистической, так как, выходя из-под действия принципа детерминизма, она лишается критериев

оценки, объективности, способности выявить и понять причинно-следственные отношения — т. е., по сути, перестает быть научной. Поэтому в работах ГАХН, которые стали важными для Челпанова и его сотрудников, культура рассматривалась именно как важнейший методологический принцип, как новая детерминанта развития психики человека, которая преобразует и процесс познания (речевое мышление), и процесс творчества, и процесс развития волевого поведения и самосознания человека.

Анализ социальной ситуации и содержания концепций, разрабатываемых учеными в начале XX века, показывает, что ощущение разлома эпох, разрыва «связи времен» и предчувствие новых потрясений и кардинальных трансформаций, стимулировало развитие персоналистических концепций, ориентированных на анализ духовного мира человека и его взаимоотношений с окружающим. В то же время, понимание важности преодоления этого кризиса и осознания своего места в мире, способствовали развитию гносеологии, хотя и направленной, в первую очередь, на познание себя и через себя — мира. Этим кризис начала XX века отличался от последующих, в которых, прежде всего, исследовалась внутренняя сущность личности, экзистенция, а проблемы познания отходили на второй план.

Если развитию феноменологии в ее классическом (Гуссерлианском) варианте препятствовал тот факт, что «феномены чистого сознания» предполагали абстрагирование от влияния социума на их содержание, что было неприемлемо для российских ученых, то и экзистенциализм не получил большого распространения в российской науке в начале XX века. Видимо, это было связано с тем, что в силу своего принятия окружающего мира и необходимости гармонии со всем сущим, он был не совместим с российскими интенциями к оппози-

ционности и несогласию с правительством, тем более, что ученые, как правило, принадлежали не к правительственной, чиновничьей, но к разночинной оппозиционной интеллигенции. Поэтому не удивительно, что все большее распространение получал персонализм, что нашло отражение и в лекциях, и в исследовательской работе Челпанова.

Персонализм с одной стороны, привлекал фокусированием внимания на проблеме личности, личностной активности и уникальности, что всегда было привлекательно для отечественной науки. С другой стороны, центрация на уникальности жизненного пути, стремление к осознанию, в первую очередь, себя, а не окружающих, ценность творчества и личностной самореализации, были не очень совместимы с системой ценностей большинства российских ученых. Поэтому на первый план выходили вопросы, связанные с взаимоотношением личности и общества и вопросы познания – как себя, так и окружающего мира.

Работа в ГАХН привлекала Челпанова возможностью продолжения его научной работы по изучению пространства, которая была начата им еще в Киевский период, с персоналистическими исследованиями. Общий стиль работы комиссии по восприятию пространства отвечал устремлениям Челпанова, который считал гносеологию главным фактором решения общих задач. Вопросы, связанные с изучением границ и пределов познания, всегда занимавшие ученого, решались в этот период в исследовании возможностей эстетического восприятия, понимании прекрасного и безобразного в художественных произведениях.

Взгляды Челпанова на психологию восприятия, соотнесенные с приоритетной для ГАХН проблемой культуры, стали отправной точкой его исследований в академии. В начале Челпанов работает в комиссии по из-

учению художественного творчества, а в конце 1924 года Г.Г. Шпет совместно с руководством физико-психологического отделения специально для Челпанова создает комиссию по восприятию пространства, которую Челпанов и возглавлял до 1929 года. Вместе с ним в академии работали его близкие ученики и сотрудники по психологическому институту – Н.П. Ферстер, В.М. Экземплярский, сестры О.А. и Н.А. Черниковы и другие. В работе комиссии принимали участие и такие известные психологи как М.М. Рубинштейн и А.В. Бакушинский. Кроме того, Челпанов входил и в другие комиссии академии, например в комиссию по исследованию эстетического восприятия, исследованию примитивного творчества.

Большое внимание в работе комиссии по восприятию пространства уделялось изучению подходов к проблеме восприятия в ведущих психологических направлениях того времени, прежде всего в гештальтпсихологии. Сохранившиеся тезисы докладов показывают, что на заседаниях обсуждались проблемы восприятия формы и кривизны линий, восприятия глубины и движения, особенности передачи пространства в детских рисунках и в примитивном творчестве. Анализировались и методы исследования восприятия пространства, например, отдельные заседания были посвящены проблеме тестов, анализировались экспериментальные методики Кюльпе, Штумпфа, Коффки, Вертгеймера и других ученых. Особое внимание уделялось анализу работ Штумпфа, посвященных восприятию музыки.

На разработку методов экспериментального исследования восприятия искусства в ГАХН оказали влияние также работы Х. Эрнфельса и Т. Липпса. Концепция Липпса о «вчувствовании» при восприятии художественных произведений была, в модифицированном виде, использована и Челпановым в его исследованиях, посвященных восприятию искусства

и психологии личности.

В течение шести лет работы в ГАХН Челпанов сделал несколько значительных докладов, в том числе «Психологическое объяснение красоты элементарных форм», «Проблемы психологии художественного творчества», «О методах изучения художественного творчества», «Роль подсознательного в процессе творчества».

Исследования искусства связывались им с теми принципами, которые были установлены им при изучении личности, души человека. Им предложен особый метод познания личности (а позже искусства) - метод «вчувствования», который, как указывалось выше, был частично связан с исследованиями Липпса. Сущность его в том, чтобы не наблюдать факты со стороны, не объяснять их, а самому их пережить, пропустить их через себя. Если развитие сознания, по мнению Челпанова, связано с восприятием окружающего мира, то развитие самосознания формируется при осознании человеком своего внутреннего мира, причем активную роль в этом процессе Челпанов отводил воли. По его мнению, именно при осуществлении произвольного движения происходит осознание того, что это движение происходит от моего желания, то есть тело осознается моим потому, что оно подчиняется моему «Я». Расширенное представление «Я», в котором соединяется представление о моем внутреннем мире с представлением о теле и является, по мнению Челпанова, личностью. Он выделял физическую, социальную и духовную личности. Их развитие в онтогенезе связано с развитием сознания и самосознания и состоит из следующих стадий - проективная (восприятие окружающих), активная (развитие деятельности, подражание взрослым), субъективная (осознание себя).

Работая в ГАХН, Челпанов исследовал не только восприятие пространства, но и проблему эстетического удовольствия. Челпанов стремился

изучить как психологические, так и психофизические причины появления эстетического удовольствия, связывая процесс восприятия искусства как с сознательной работой мышления, так и с бессознательными процессами. При этом сознательное эстетическое удовольствие он объяснял исходя из понимания душевной деятельности как направленной к определенной цели. Противоположность между удовольствием и страданием с его точки зрения совпадает с противоположностью между свободным и воспрепятствующим действием. Таким образом, не только развитие личности, но и развитие эстетического чувства, формирование художественного вкуса Челпанов объяснял исходя из волевого действия.

Бессознательные процессы, связанные с эстетическим восприятием с точки зрения Челпанова соотносились с физиологическими и психофизическими процессами, а также с законами сохранения энергии, о чем говорили и другие ученые, исследовавшие в этот период художественное творчество, например Овсяннико-Куликовский. Челпанов отмечал, что закон удовольствия связан с наименьшей затратой душевной энергии при совершении максимального действия. Исходя из этого, по его мнению, факторами красоты являются разнообразные, ритмичные, симметричные и пропорциональные формы. Метод «вчувствования», который по его мнению является ведущим и при восприятии красоты элементарных форм, заключается в том, что каждая форма истолковывается как имеющая динамический характер.

Теоретические исследования, которые проводились в начале работы комиссии по восприятию пространства, по мнению Челпанова, необходимо было продолжить и, прежде всего, провести экспериментальное изучение процесса восприятия пространства. Возможности для этого представлялись в связи с открытием пси-

хофизической лаборатории, которую возглавил Экземплярский и в работе которой деятельное участие принимал Челпанов

Начиная со второй половины 1920-х годов, Челпанов активно начинает участвовать в исследованиях и дискуссиях, направленных на анализ психологии и философии художественного творчества. При этом творческий акт рассматривался в ГАХН и со стороны творца, художника, и со стороны зрителя, который также был сопричастен творческому акту. Интерес к этим работам со стороны Челпанова, видимо, был обусловлен и тем, что значительное место в них отводилось обсуждению гештальтпсихологической и психоаналитической методологии исследования культуры, искусства.

Творческая атмосфера академии, интересная работа опять наполнили жизнь Челпанова научными поисками, смыслом. В этих последних работах перед нами предстает уже другой Челпанов, психологические взгляды которого отличаются от его предыдущих воззрений, выходя за рамки интроспективной психологии в двух весьма важных направлениях: 1) поиск физиологических коррелятов

психических состояний субъекта в актах перцепции; 2) переход от анализа индивидуального сознания к исследованию восприятия в культурологическом плане.

Жизнь и судьба Челпанова, так же как и многих его учеников, является ярким примером репрессированной науки. Его вклад в отечественную психологическую науку, его книги, так же как и труды многих его учеников и сотрудников, были малоизвестны широкому кругу психологов, поэтому частично остаются непроанализированными и недооцененными и на сегодняшний день. Хотя Челпанов и не создал самобытной психологической теории, однако ему отечественная психология обязана появлением многих значительных научных имен. Будучи видным педагогом и организатором науки, он сыграл важную роль в формировании высокой исследовательской культуры российской психологической школы. Он создал свою школу, заложив основу дальнейшего плодотворного развития психологической науки в России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. Москва-Воронеж МОДЭК, 1999.
2. Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства. Т.1, М.: ПИ РАО, 2011а
3. Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства. Т. 2, М.: ПИ РАО, 2011b
4. Челпанов Г.И. Очерки психологии. М.: ПИ РАО, 2012
5. Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. Г.И. Челпанов. Создатель психологического института. //Выдающиеся психологи Москвы. М.: ПИ РАО, 2007, с.79-89

СЕРОВА О.Е.,

кандидат психологических наук,
ведущий научный сотрудник
группы истории отечественной
психологии «Научный архив»
ФГНУ «Психологический институт»,
Москва, Россия

СВЕТ НЕПРЕХОДЯЩЕЙ ИСТИНЫ: О НАУЧНОМ ТВОРЧЕСТВЕ Г.И.ЧЕЛПАНОВА

**К 100-ЛЕТИЮ
СО ДНЯ ТОРЖЕСТВЕННОГО ОТКРЫТИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. Л.Г.ЩУКИНОЙ
(1914-2014)**

В статье предпринят научный анализ основных положений фундаментального научного труда Г.И.Челпанова «Проблема восприятия пространства», в котором ученым была сформулирована теоретико-методологическая база учения трансцендентального реализма и заложен потенциал полномасштабного развития психологии как научной дисциплины, охватывающей весь спектр исследовательских возможностей для изучения реалий метафизического единства личности.

Ключевые слова: *восприятие пространства, априорность, субъективное сознание, психический опыт, идеальный образ, идеал-реализм.*

У статті зроблений науковий аналіз основних положень фундаментального наукового праці Г.І.Челпанова «Проблема сприйняття простору», в якому вченим була сформульована теоретико - методологічна база вчення трансцендентального реалізму і закладений потенціал повномасштабного розвитку психології як наукової дисципліни, яка охоплює весь спектр дослідницьких можливостей для вивчення реалій метафізичного єдності особистості.

Ключові слова: *сприйняття простору, апіорність, суб'єктивне свідомість, психічний досвід, ідеальний образ, ідеал - реалізм.*

© Серова О.Е., 2014

Article undertaken scientific analysis of the main provisions of the fundamental scientific work G.I.Chelpanova "The problem of space perception," in which scientists formulated the theoretical and methodological basis of the doctrine of transcendental realism and laid out the full potential of the development of psychology as a scientific discipline, covering the whole range of research opportunities to explore realities of the metaphysical unity of the personality.

Key words: perception of space, a priori, subjective consciousness, psychic experience, the ideal image of the ideal - realism.

Начало третьего тысячелетия оказалось для Психологического института не только временем радостных юбилеев – 100-летие со дня создания (1912–2012) и 100-летие со дня Торжественного открытия (1914–2014) – но и периодом сложных испытаний. И потому, проводимые украинскими психологами такие крупные научные форумы как «Международные Челпановские психолого-педагогические чтения 2013» (Киев)¹ и «Международные философско-психологические Челпановские чтения 2012» (Мариуполь)², участником и соорганизатором которых являлся институт, по своей духовной и культурной значимости сегодня далеко превосходят уровень только лишь научных мероприятий. В условиях необходимости отстаивания права на жизнь великой Челпановской традиции – а названные условия в последнее время стали «рабочими» для всех сотрудников Психологического института – эти научные форумы являются источником созидательной энергии и оптимизма.

Психологический институт является старейшим и одним из самых за-

служенных институтов РАО³. Он начал свою работу в 1912 году, а в нынешнем 2014 году отмечает 100-летие со дня своего Торжественного открытия – события мирового значения. Психологический институт – первый в России и мире крупный специализированный центр психологической науки и образования. Эффективность его организации и потенциал для решения крупных научно-образовательных задач превосходили все европейские и американские институты. Светила мировой науки В.Вундт, К. Штумпф, О.Кюльпе, К. Марбе, В.Вирт, В.Штерн, Э. Стеффорд, Кеттел, Э. Титченер и другие считали за честь прислать в Москву поздравительные письма и телеграммы. Институт был открыт в здании, специально возведенном для его работы не на казенный счет, а на частные пожертвования благодаря усилиям двух выдающихся сынов нашего отечества – блистательного ученого и организатора науки Г.И.Челпанова и лучшего представителя русского купечества, известного московского мецената С.И.Щукина

Психологический институт начал свою деятельность как флагман мировой психологической науки, и этих по-

1 Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» / ред. Маноха І. П. – К.: Гнозис, 2013. – Т.1-5.

2 Г.И.Челпанов и его роль в развитии психологического образования и науки славянских государств // Сборник докладов Международной научно-практической конференции. – Мариуполь: ДВНЗ «ПДТУ», 2012.

3 Об истории создания и современном состоянии исследовательской деятельности в Психологическом институте: Серова О.Е., Гусева Е.П., Козлов В.И. Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования. Документальная летопись к 100-летию со дня основания. – 2-е изд., испр. и доп. – М.; СПб.: Нестор-История, 2013. – 248., ил.

зиций не терял никогда. В тяжелейшие годы войн и разрухи, в труднейшее время восстановления народного хозяйства его сотрудники с честью выполняли свой профессиональный и гражданский долг, решая самые сложные и в научном, и в организационном отношении задания нашего государства, служа своему народу и отечеству.

Научные и прикладные разработки его сотрудников А. Лурия, А. Запорожца, Б. Теплова, А. Смирнова, С. Кравкова, Д. Элькониной, В. Давыдова, М. Лисиной, В. Небылицына, Э. Голубевой, Л. Божович, А. Миракяна, А. Петровского, Н. Менчинской, В. Рубцова, И. Дубровиной, Г. Граник и многих, многих других – это не только теория нашей науки: это тысячи спасенных жизней в военных госпиталях, это сотни восстановивших себя для жизни в послевоенном обществе людей, это спасенные от фашистских бомб под маскировочными покрытиями Москва, Ленинград и другие российские города, это хорошо подготовленные к выполнению заданий российские летчики и космонавты, это адаптированные в социальную среду дети с дефицитом развития, это молодые люди, успешно сорентированные в профессиональной деятельности, это настоящий и завтрашний день человечества.

Сегодня Психологический институт – активно отвечающий на запрос современности общероссийский центр научно-психологических и психолого-педагогических инноваций.

Инновационность как творческое начало исследовательской деятельности Психологического института заложена уникальной поисковой направленностью научных трудов его выдающегося создателя – Георгия Ивановича Челпанова (1862–1936).

Сложность изучения и адекватной оценки научного наследия Челпанова во многом и была связана с этой особенностью его научного почерка: ведь результаты его исследовательского новаторства до недавнего времени во многом не подпадали под узко ори-

ентированное представление о «научности», заимствованное советской психологией из естествознания. Но интегративное поле фундаментального научного труда Г.И.Челпанова, содержание которого составляет концепции восприятия и представления пространства, удивительно совпадает с новейшими тенденциями современной психологии. Его адекватный анализ и оценка стали возможны в актуальных условиях оформления эпистемологии нового «диалогического» типа: 1) с включением в контекст собственно научного рассмотрения социокультурных факторов в качестве базисных, 2) возрождением гуманитарного статуса научной психологии, 3) генерализацией профессионального интереса психологов в области нравственно-психологических проблем, 4) возвращением в психологию метафизических категорий, 5) осознанием междисциплинарности исследований как необходимого условия их эффективности, 6) направленностью на изучение целостных проявлений психики человека как субъекта бытия и др.[18, с. 329-330].

Фундаментальный труд «Проблема восприятия пространства» был создан Челпановым на рубеже XIX и XX веков, в начальный период становления научной психологии, когда (как пишет современный исследователь) господствовало мнение, что «не может быть дисциплин, претендующих на респектабельность, и при этом не являющихся естественнонаучными» [12, с. 36]. Нарастание во внутри научном плане методологического кризиса было снижено путем активного применения способа «формальной комбинаторики». И в психологии «постоянная связь между теориями происхождения представления пространства и априорности пространства произвела то, что стали смешивать понятия априорности в смысле теории познания с априорностью в смысле психологии. Гельмгольц, напр., и другие физиологи сближали понятие априорности у Канта с нативизмом современной психофизиологии,

признаючим вродженність пространства» [22, с. 55]. Подобная трактовка закрепились в качестве общепринятой и в скором времени стала восприниматься как «традиционная», несмотря на существование ряда критических учений, обоснованно указывающих на *непсихологические* основания кантовской теории пространства (Г. Коген, А. Риль, Ф. Паульсен, А. И. Введенский, В. П. Преображенский и др.).

Замысел научного пересмотра господствующей в обществе интерпретации кантовской теории пространства возник у Г.И.Челпанова в 1884 г. и получил свое оформление в докладе «Учение о пространстве у Канта и в современной психофизиологии», представленном на обсуждение студенческой аудитории Императорского Новороссийского университета [22, с. 62]. Так Челпановым был сделан первый самостоятельный шаг на научном поприще в направлении разработки темы будущей диссертации. Затем та же тема отчетливо прозвучала в его вступительной лекции 1892 г., прочитанной в Киеве на историко-филологическом факультете Университета св. Владимира [21], и в систематических циклах учебных лекций по психологии и этике для студентов Киевского и Московского университетов. Вместе с целым рядом вопросов, связанных с ее постановкой, проблема восприятия пространства обсуждалась в ходе методологических дискуссий на заседаниях Психологической семинарии и составила содержание научных публикаций Челпанова⁴. Следует отметить,

что интерес к ней ученый сохранял всю жизнь. Так, в Государственной академии художественных наук – его последнем официальном месте работы (1921–1930 гг.) – Георгий Иванович в течение шести лет возглавлял научную деятельность Комиссии по исследованию восприятия пространства и художественного творчества.

Научно-теоретическая работа «Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и вродженности. Ч. I. Представление пространства с точки зрения психологии»⁵, первая публикация которой состоялась в Киеве в 1896 г., была успешно защищена Челпановым в качестве диссертации на соискание степени магистра философии 25 октября 1896 г. на историко-филологическом факультете Московского Императорского университета (оппонировали на защите Н. Я. Грот и Л. М. Лопатин). Позиция Челпанова на ряд ключевых теоретико-познавательных положений, по мнению, высказанному, в частности,

туры о трансцендентальной эстетике Канта (1870–1900). Киев, 1900.; Об априорных элементах познания (понятие числа) // Вопросы философии и психологии. 1901. Кн. 59. С. 529–559; Об априорных элементах познания (Понятие времени, причинности, пространства) // Вопросы философии и психологии. 1901. Кн. 60. С. 699–747; Философия Канта: 1. Теоретическая философия. 2. Теоретическая философия. 3. Моральная философия. 4. Эстетика и учение о целесообразности // Мир Божий. 1901. № 3. С. 1–23; № 4. С. 165–187; № 5. С. 55–80; № 6. С. 84–106; Обзор литературы по теории познания (имманентная философия) // Университетские Известия. 1902. № 7. С. 43–81; Неогометрия и ее значение для теории познания // Вопросы философии и психологии. 1902. Кн. 62. С. 934–953; Кн. 63. С. 1137–1157; Кн. 64. С. 1221–1247; Кн. 65. С. 1379–1408; Обзор литературы по теории познания (имманентная философия) // Труды Психологической Семинарии при Университете Св. Владимира: Философские исследования, обзоры и проч. Киев, 1904. Т. 1. Вып. 1. С. 1–39; другие работы.

5 Челпанов Г. И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и вродженности. Ч. I. Представление пространства с точки зрения психологии. Киев: тип. т-ва И. Н. Кушнерева, 1896.

4 См., напр.: Глазомер и иллюзии зрения // Вопросы философии и психологии. 1893. Кн. 17. С. 45–54; Кн. 18. С. 1–13; Очерки по психологии слепых // Мир Божий. 1894. № 1. С. 34–53; № 2. С. 105–121; О природе времени // Вопросы философии и психологии. 1893. Кн. 19. С. 36–54; Обзор новейшей литературы по вопросу о восприятии пространства. 1895–1898. Киев, 1898.; О природе геометрических аксиом. Обзор новейшей литературы по теории познания. Киев, 1899.; Обзор новейшей литературы по теории познания (учение об априорности числа, пространства, времени и причинности). Киев, 1900.; Обзор ли-
тературы о трансцендентальной эстетике Канта (1870–1900). Киев, 1900.; Об априорных элементах познания (понятие числа) // Вопросы философии и психологии. 1901. Кн. 59. С. 529–559; Об априорных элементах познания (Понятие времени, причинности, пространства) // Вопросы философии и психологии. 1901. Кн. 60. С. 699–747; Философия Канта: 1. Теоретическая философия. 2. Теоретическая философия. 3. Моральная философия. 4. Эстетика и учение о целесообразности // Мир Божий. 1901. № 3. С. 1–23; № 4. С. 165–187; № 5. С. 55–80; № 6. С. 84–106; Обзор литературы по теории познания (имманентная философия) // Университетские Известия. 1902. № 7. С. 43–81; Неогометрия и ее значение для теории познания // Вопросы философии и психологии. 1902. Кн. 62. С. 934–953; Кн. 63. С. 1137–1157; Кн. 64. С. 1221–1247; Кн. 65. С. 1379–1408; Обзор литературы по теории познания (имманентная философия) // Труды Психологической Семинарии при Университете Св. Владимира: Философские исследования, обзоры и проч. Киев, 1904. Т. 1. Вып. 1. С. 1–39; другие работы.

Н.Я.Гротом⁶ и В. Ф. Саводником⁷, требовала уточнения. И в максимально проработанном виде она нашла свое отражение в труде 1904 г. «Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II. Представление пространства с точки зрения гносеологии»⁸, который был представлен автором в качестве диссертационного исследования на соискание степени доктора философии. 21 марта 1904 г. работа была защищена в Киевском Императорском Университете св. Владимира при официальном оппонировании Е. Н. Трубецкого и профессора А. Н. Гилярова.

Основной целью многолетнего научного исследования Челпанова было определение методологических условий, приводящих к правильной постановке и адекватному решению проблемы восприятия пространства, обладающей статусом одной из основополагающих философско-психологических проблем в истории человеческого познания. Для периода начала формирования научной психологии на рубеже XIX – XX веков и поиска ею теоретических оснований для разработки собственной методологической модели вышеуказанная научная цель носила стратегический характер.

В рамках основного вектора исследования особое значение приобретало требование четкой дифференциации его предметного содержания в зависимости от специфики той философской области, в контексте которой будет

поставлена основная проблема – гносеологической или психологической. Так, в контексте гносеологии на место предмета научного изучения заступал вопрос о природе пространства (объективной действительности понятия пространства), в аспекте психологии – вопрос о генезисе представления пространства.

Ракурс постановки Челпановым научной проблемы и определение задач диссертационного исследования основывались на отчетливом понимании многоуровневой системы внутренней взаимозависимости факторов его междисциплинарного контекста. «Выяснить существование априорных элементов в познании, – писал он, – мне казалось возможным только в том случае, если мы выясним все вопросы, которые теснейшим образом связаны с вопросом о врожденности, и психологический вопрос о генезисе представления пространства <...> чтобы затем подробно указать на взаимное отношение между гносеологической и психологической точками зрения» [18, 13]. Челпанов считал, что наличие самостоятельных дисциплинарно обусловленных научных целей и методов исследования «не мешает тому, чтобы задачи теории познания могли войти в состав психологии, понимаемой в самом широком смысле слова», и органичное их переплетение стало одной из отличительных характеристик его подхода.

Выбор Челпановым формы теоретико-методологического исследования стал результатом последовательной реализации принципов того понимания, которым руководствовался ученый в вопросе определения отношений между общей и экспериментальной психологией. Несмотря на важность экспериментального метода, – писал он – результаты его применения не могут служить надежным материалом для построения общепсихологических принципов, но множество психологическо-теоретических вопросов нуждается во всестороннем пересмотре с тем, «чтобы правильная постановка их давала

6 Грот Н. Я. (реп.). Г. И. Челпанов. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. I. Представление о пространстве с точки зрения психологии. Киев, 1896 // Вопросы философии и психологии. 1896. Кн. 5 (35). Ноябрь–декабрь. С. 651–656.

7 Саводник В. Ф. Несколько замечаний по поводу книги г. Челпанова «Проблема восприятия пространства» // Вопросы философии и психологии. 1896. Кн. 35. Ноябрь–декабрь. С. 641–650.

8 Челпанов Г. И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II. Представление пространства с точки зрения гносеологии. Киев: тип. т-ва И. Н. Кушнерева, 1904.

бы возможность поставить новые задачи, именно для экспериментов» [22, с. 61-62]. Тема, поднятая в диссертации, предполагала тот уровень философского обобщения, которому, по выводам Челпанова, не мог соответствовать никакой уровень экспериментальной проверки, достигнутый современной ему психологией.

В едином научно-информативном поле исследования специфика двухвекторного подхода к проблеме, определившего конкретные задачи для анализа многоуровневых содержательных рядов, нашла отражение в многокомпонентной структуре диссертационного труда. В первой части – «Представление пространства с точки зрения психологии» – Челпановым был осуществлен критический анализ обширной психологической эмпирики, представленной в трудах А. Бэна, В. Вундта, У. Гамильтона, И. Ф. Гербарта, Э. Геринга, У. Джемса, Э. Канта, О. Кюльпе, Т. Липпса, Р. Г. Лотце, Д. Милля, А. Рилья, Г. Спенсера, Дж. Уорда, К. Штумпфа и др., направленный на стратификацию этого научного материала в целях решения конкретных задач исследования; рассмотрена функциональная специфика разномодальных перцептивных составляющих генезиса представления пространства; сформулированы положения авторской модели представления пространства (его производности / непроизводности и структурных особенностей). Во второй части исследования – «Представление пространства с точки зрения гносеологии» – в центр критического анализа было выдвинуто понятие априорности в его антиномии к понятию эмпиризма; проведено общетеоретическое и специфицированное в аспектах гносеологии и психологии рассмотрение проблемы априорности / врожденности; рассмотрены вопросы об априорных элементах познания (категориях мышления, понятиях числа, времени, причинности), о природе генезиса геометрических аксиом и объективности понятия пространства.

Челпанов указал на теорию Э. Канта как на конкретный источник философских посылок своего труда. Но психологическое мышление Челпанова вскрыло созидательный характер кантовских идей именно для психологии. Аутентичное прочтение теории чувственного познания Канта, позволило ученому спроецировать ее смыслы на уровень фундаментальных проблем психологической науки и определить одну из основных задач ее исследований – изучение генезиса пространственного восприятия. Кантовская теория во многом сыграла роль категориальной сетки для определения правильных соотношений в пространстве и времени психологического анализа выдвинутой проблемы.

Ее психологический аспект, по мнению Челпанова, был сформирован пересечением двух вопросов – о происхождении (производности или непроизводности) и процессуальности восприятия пространства. Теоретическая модель, предложенная Челпановым, выступила итогом проведенного им критического анализа всех существующих на время исследования научных теорий, рассматривающих эту проблему. Проведя классификацию всех учений и разделив по признаку специфичности базового положения их гипотезы на две группы – теории *непроизводности*, или теории нативизма (Гамильтон, Геринг, Штумпф, Джемс), и теории *производности*, т. е. эмпирические или генетические, Г.И.Челпанов далее систематизировал вторую группу теорий по *типу* объединения психических элементов, в котором автор теории усматривал основание механизма образования представления пространства: теории *ассоциации* (Бэн, Милль, Спенсер); *локальных знаков* (Лотце, Липпс); *синтеза* (Вундт); *слияния* (Гербарт, Фолькман) и *априорности* (Кант).

Используя весь объем информационного материала, привлеченного к рассмотрению, и доказательно приводя все «за» и «против» Челпанову удалось выявить когнитивный смысл

каждой теории, чтобы указать ее собственное место в качестве самостоятельного элемента общей объяснительной системы. В процессе анализа были, например, сопоставлены и разведены понятия *непроизводности* как имеющее психологический смысл и *врожденности*, подразумевающее врожденность именно *физиологических механизмов*; выявлена функциональная двойственность понятия априорности, под которой в контексте психологии понимаются существующие до чувственного опыта способности к упорядочиванию, анализу и синтезу и др. (психологическая априорность), а в контексте гносеологии – *логическое содержание* сознания (гносеологическая априорность); доказана самостоятельность сосуществования учения об априорности и новейшей эволюционной теории ввиду *разнородности* их методологических оснований: очевидность значимости наследственной передачи результатов опыта, на которую опирались приверженцы эволюционной идеи, логически не является антиномией выводам Канта и не устраняет его теорию познания, как это утверждали сторонники новейших научных веяний на рубеже XX столетия.

Фундаментальность для психологии изучаемой проблемы обусловлена тем, что пространство, по Челпанову, есть один из трех объективных по своей природе моментов единого содержания ощущения – качество, интенсивность, протяженность.

Челпановым была доказана несостоятельность теорий производности представления пространства, конкретнее – плоскостной протяженности как его сущностного свойства⁹: оно первоначально и непосредственно, или *непроизводно*, т. е. не является результатом

психической переработки (ассоциаций, синтеза и проч.). Представление пространства начинается с «неопределенного сознания протяженности», некоего стабильного и недифференцированного перцептивного состояния, возникающего в результате обширной чувственной стимуляции («массивность или объемистость ощущения»), в котором «нет ничего такого, что представлялось бы субъективным, внутренним в отличие от чего-либо внешнего, объективного» [23, с. 16]. Челпанов называет его даже не представлением, а неопределенным содержанием сознания¹⁰.

Но первоначальная константность синкретичного образа, связанная с универсальностью формального ограничения по существу, предполагала процесс внутреннего развития. В силу имманентного динамизма оно проявлялось как становящийся переход от своей недифференцированной формы к развитому сознательному представлению, раскрывающемуся в актах самосознания посредством рефлексии над первоначально воспринятым психическим материалом. И если «глаз наш первоначально воспринимает пространственно» и «общее пространственное поле составляет первоначальный предмет нашего восприятия», то «только подразделение, упорядочение отдельных элементов составляет предмет опыта» [22, с. 179]. Развитая форма – это воссоздание в конкретизированном и отчетливом образе первоначальной неопределенности содержания пространственного восприятия.

Развитая форма представления о нем содержала в себе как свои осознанные (в разной степени на разных этапах) элементы множественности, порядка, отношения: «первоначально мы воспринимаем протяженность, в которой мы никаких частей не создаем,

9 «Под плоскостной протяженностью, писал Г. И. Челпанов – ...следует понимать свойство “внеположности пространства”, т. е. другими словами, именно то, что ощущения в пространственном восприятии могут располагаться одно вне другого. Это последнее я собственно и считаю непроизводным» [22, с. 19].

10 В данном случае можно применить к психическим явлениям такого плана определение А.С.Хомякова: это «я, но не от меня» [20, с. 279]. Здесь и далее в цитате курсив Хомякова. – О.С.

но что эти части на самом деле существуют, указывает то обстоятельство, что чем большая площадь возбуждается, тем более объемистым кажется само ощущение» [22, с. 166–167]. Однако эти элементы даже исходно нельзя называть «бессознательными» в современном смысле этого слова, скорее – дорефлективными. По Челпанову, психология по определению имеет дело с тем материалом, который получил форму психологического явления, т. е. принадлежит сознанию, хотя может быть и «не замечаем» им, но как факт сознания всегда обладает потенциалом своего проявления. Потому недифференцируемая на начальной стадии пространственного восприятия «незамечаемая» часть во взаимосвязи его элементов, тем не менее, является его активной, действующей частью.

Однако собственно плоскостная протяженность (внеположность – ее свойство) сама по себе не может оказывать дифференцирующего воздействия на сознание (психологическая нерасчлененность), соответственно этим свойством обладают ее части, приобретающие индивидуальные признаки в сознании вследствие различия отношений, которые устанавливаются в их порядке¹¹. Референты «отличительного» в целостном континууме представления были названы *локальными знаками* (Лотце, Гельмгольц, Джемс, Вундт, Крис, Ауэрбах, Кюльпе). «Под локальными знаками, – пояснял свою позицию Челпанов, – я понимаю следующее. Каждое место кожи или сетчатки обладает способностью производить специфические ощущения, которые и индивидуализируют впечатления, воздействующие на то или другое место. Совокупность этих ощущений, входящих в соотношение друг с другом, составляет комплекс, который собственно и есть локальный знак» [22, с. 328]. Закрепляя за локальными знака-

ми роль референта *места* ощущения в порядке других ощущений, Челпанову впервые удалось обосновать понимание их индивидуализирующей функции, не прибегая к использованию непространственных элементов (ср.: Гельмгольц – интенсивность; Вундт – качество; Ауэрбах, Крис – энергия и пр.).

К *психологическим условиям* определения пространственного порядка ощущений Челпанов в первую очередь относил способность нашего мышления к логическим операциям со стимульным материалом, его анализу и синтезу, и способность нашего внимания одновременно удерживать в своем поле множества стимулов (осознаваемых отчетливо и ясно). К *физиологическим условиям* активации пространственного восприятия – особенности анатомо-физиологической организации воспринимающих систем: а) плоскостное расположение сенсорно-перцептивных элементов, принадлежащих определенному органу; б) способность каждого из них к специфическому возбуждению; в) способность их к одновременному возбуждению разномодальными стимулами, но г) при сохранении индивидуальной специфичности своих реакций. По выводам Челпанова, этим требованиям отвечала организация только зрительного и осязательного аппарата человека, которые он и считал «истинно пространственно-воспринимающими органами». Постоянство совместного возбуждения группы определенных элементов пространственного поля, выявленное Челпановым как физиологическое условие способности локализации объектов в пространстве, позволило ему прийти к выводу об *автоматизме ассоциативной взаимосвязи*, существующей между локальными знаками.

Однако, задаваясь вопросом причинности, ученый подчеркивал вторичность физиологических факторов в процессе образования пространственного представления, поскольку «вообще способность и стремление

11 Психологическое значение термина «порядок», по Г.И.Челпанову, это «совместное существование в содержании мысли известных элементов» [22, с.176].

ощущений располагаться в пространственном, временном или каком-либо ином порядке... должна быть признана первоначальной и присущей духу, подобно функции единства и т. п.». Методы научно-психологического исследования, по его убеждению, были применимы только к изучению «условий, при которых дух бывает побуждаем к подобного рода действию» [22, с. 184]. Потому большое место в первой части его работы было отведено рассмотрению функциональной роли различных систем перцептивно-сенсорного комплекса человека в процессе формирования образа пространства.

Сложность процесса внутренних интеракций была продемонстрирована на примере восприятия «глубины», которая, по выводам Челпанова, не является первичным содержанием сознания (качеством), как представление плоскостной протяженности, и носит производный от него характер (умозаключение). При этом он не утверждал, что в первоначальном сознании восприятие третьего измерения отсутствует: оно пребывает в нем в совершенно неразвитом виде и требует длительного процесса развития, смысл которого заключается в актах переструктуризации опыта представления плоскостной протяженности. В отличие от последней восприятие глубины не имеет собственной физиологической основы. Ведущая, но скрытая для самосознания, роль в реконструкции ее развитой формы принадлежит представлениям величины, т. е. двигательно-осознательному опыту. Непосредственно осознаваемая активность в этом процессе зрительных ощущений выполняет по отношению к нему лишь знаковую функцию: бинокулярная диспарация, конвергенция, аккомодация – только вспомогательные условия, *знаки для той или иной глубины, не обладающие свойством ее определения*. «Главный опытный мотив», принадлежащий двигательно-осознательной сфере и определяющий модификацию недифференцированного образа пер-

воначально воспринятой плоскостной протяженности – изменение расположения ее элементов в направлении центра, лежащего вне нее. Челпанов утверждал, что «*психологически* третьего измерения не существует», так как оно может быть сведено к протяженности в два измерения [23, с. 18].

Признание непроизводности представления пространства находилось в связи со статусом объективности / субъективности психического опыта. Как уже было отмечено выше, «субъективное сознание, сознающее себя как субъективное, ограниченное нашим *я*, первоначально не существует» [17, 200], так же, как первоначально не существует и объективного сознания, поскольку первоначально некое до-самосознающее состояние. Челпанов, считая, что приложение определений объективного / субъективного к фактам внутренней жизни носит только приблизительный характер, устанавливает факт *соотносительности* этих понятий, ведь свое собственное существование *я*¹² сознает только относительно чего-то, чье существование оно ощущает. Любое ощущение можно отнести к чему-то внешнему, в смысле – независящему от ощущающего существа. Только при условии дифференциации всего содержания душевной жизни на субъект и объект сознание может представить одно ощущение субъективным, другое объективным. Такая дифференциация происходит в акте восприятия пространства и связана с локализацией воспринятых элементов в разных пространственных рядах – в пределах или вне пределов нашего *я*.

Обсуждая проблему объективного значения наших субъективных построений, Челпанов поднял вопрос о трансцендентном основании психологического образа пространства. «Вопрос этот может быть решен в том случае, если мы пространство сравним с чувственными качествами. О чувствен-

¹² Ср. определение А.С. Хомякова: «я и от меня» [20, с. 275]. – О.С.

ных качествах мы должны сказать, что они являются символами некоторых реальностей, отличных от них по своему содержанию: цвет, например, есть символ для волнообразных колебаний эфира и т. п. Не можем ли мы и относительно пространственного качества сказать, что оно есть символ для отличной от него реальности вследствие того, что оно так же есть предмет ощущения, как цвет, звук и т. п.» [23, с. 289]. В контексте идей Челпанова, представление пространства обусловлено не только свойствами нашего сознания, но и некой «основой», выступающей объективным коррелятом нашего представления о пространстве. Вопрос о конкретных свойствах этой основы, как полагал исследователь, превышал возможности простой гносеологии и требовал привлечения метафизических построений, направленных на выяснение отношений между духом и материей, между субъектом и объектом. Он высказал допущение, что эта объективная основа может являться не пространством, а только его аналогом. Однако то, что для восприятия пространства так же, как и для восприятия чувственных предметов, имеются определенные психофизиологические условия, а именно – специфически организованный анатомо-физиологический и психологический аппарат, служило аргументом в пользу утверждения объективности существования этой основы.

Признание независимой реальности, доступной для познания человека только в адаптированном его сознанием виде, обусловило существо научной позиции Г.И.Челпанова, которой он дал определение «*идеал-реализм*», или, по уточненному замечанию В.В.Зеньковского, – *трансцендентальный реализм* [9, с. 235].

Следствием вывода об объективном корреляте представления пространства явилась теоретическая дифференциация основного понятия. Челпанов выделил два вида априорности: «во-первых, априорность психологи-

ческую, именно внеположенность пространства, которая из внешнего опыта получена быть не может, но которая составляет функцию самого сознания»; «во-вторых, априорность гносеологическую, так как пространство представляет собой известное понятие, которое составляет необходимое предположение или предпосылку внешнего восприятия, или опыта» [23, с. 202]¹³.

По Челпанову, априорные элементы нашего сознания не являются извне привнесенными конструктами или архетипами, детерминирующими жестко определенное содержание образов. Постоянные формы сознания и законы его познавательной деятельности сами создаются творчеством нашего духа. Опираясь на их постоянство, строятся априорные суждения, обладающие свойствами всеобщности, необходимости и аподиктической достоверности, или те идеальные элементы сознания, которым нет соответствий в предметно-чувственном мире, и которые выступают по отношению к нему как *постулаты*, содержащие в себе «требования, чтобы известные положения, фактически непредставимые, осуществлялись в действительности» [23, с. 297].

К ним относится, например, постулат причинности и тождество. Реальность существования постулатов обретает доказательность только с позиций априоризма, ведь связанная с ними *идеализация* действительности входит в противоречие с предельным понятием эмпиризма о познании как *копии* действительности. Нигде в действительности мы им прямого соответствия не найдем. Опыт и внешний и внутренний предоставляет нам данные не о тождественности, а об индивидуаль-

13 Что относится и к понятиям пространственных элементов, таким как линия, точка и т.п., к понятию причинности и числа, которые являются абстракциями и уже в этом качестве привносятся во внешний опыт.. «Челпанов... с большой убедительностью показал, что только априористическая теория удовлетворительно объясняет происхождение геометрических форм» (В.В.Зеньковский) [9, с. 270].

ном существовании явлений, о временном предшествовании явлений друг другу, но не о том, что одно существует как причина другого.

Особенность идеалов в том, подчеркивает Г.И.Челпанов, что логическое познание их не достигает, что им соответствует только одна познавательная способность – вера. Идеал – это всегда веруемое знание, а потому «мы творим наше познание при помощи форм нашей мысли и верим, что ему в действительности соответствует мир, который нами создан» [23, с. 300].

Естествознание и его методология, за которым закрепилось представление о науке в собственном значении этого слова, целиком основаны на вышеперечисленных принципах, то есть на логически недоказуемом знании. Вообще фундаментальный постулат любой науки не может быть доказан в рамках логики той науки, которая из него развивается. Следовательно, вся наша наука основана на вере [23, с. 299]. Потому предметом гносеологии, утверждал Челпанов, является именно объяснение условий, в которых осуществляется познание.

В качестве этих условий выступают априорные элементы в нашем сознании, созданные самостоятельным творчеством духа как результаты известного ряда психических переживаний, инструментом проявления вонне которых служат органы чувств.

Таким образом, Челпанов создал психологическую концепцию восприятия пространства как живого, становящегося явления, как творческого акта воссоздания в психологическом образе бесконечности и единства абсолютного бытия.

Трансцендентальный реализм стал философским обоснованием научной психологии, исходящей из представления о метафизическом единстве человека – дух, высшие духовные функции неразрывно связаны со всей полнотой душевной жизни, и они же через душу связаны и с телом¹⁴ – той психологии,

которую разрабатывал Г.И.Челпанов.

Нельзя сказать, чтобы современники Челпанова, авторы критических отзывов на его работу – проф. Н. Я. Грот, В. Ф. Саводник, проф. А. Н. Гиляров¹⁵ – остались равнодушны к его основной психолого-методологической идее, но они и не проявили достаточного желания углубляться в своеобразие задачи и методологического подхода Челпанова, тем самым, как оказалось, надолго заложив инерцию достаточно поверхностного отношения к его работам и оценки их с позиций соответствия/несоответствия «современному научному запросу». Вследствие этого в дальнейшем «кто только не обвинял Г. И. Челпанова за эклектику, отсутствие собственной точки зрения, логические ошибки и соглашательство!» [5, с. 53].

Изгнание Г.И.Челпанова в 1923 г. из Психологического института и Московского университета было и остается трагическим фактом истории отечественной психологии. Однако углубленный анализ показывает, что челпановские идеи всегда пребывали (и пребывают, как это будет показано ниже) в ее логико-научном пространстве и времени.

В 1920–1930-ых гг. теоретико-методологическое исследование Челпанова

¹⁵ Особенно показателен в этом отношении диалог, развернувшийся между профессором Челпановым и профессором Гиляровым, до настоящего времени остающийся важнейшим историко-психологическим документом, помогающим раскрыть смысл целого круга научных инноваций, предложенных в анализируемой работе, и составить представление об эмоциональном уровне атмосферы обсуждения. См.: Гиляров А. Н. (реп.). Г.И.Челпанов. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II. Представление пространства с точки зрения гносеологии // Журнал Министерства народного просвещения. 1904. Ч. CCCLVI. Декабрь. С.419 – 434; Челпанов Г. И. Априоризм и эмпиризм (Ответ проф. Гилярову) / Г.И.Челпанов. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II. Представление пространства с точки зрения гносеологии. М.: ПИ РАО – МГППУ, 2011. С. 301 – 329.

¹⁴ Данное определение принадлежит В.В.Зеньковскому. – О.С.

оказалось востребованным для решения задач *прикладной психологии*. В это время со стороны РККА научной психологии поступил заказ на исследования в области восприятия, в результате которых должна была быть сформирована теоретико-методологическая база и комплекс специальных методических указаний по маскировке объектов различных сфер народного хозяйства. При этом было выдвинуто директивное условие обязательного подтверждения предлагаемой для практики теоретической информации результатами психологических экспериментов. Руководителем лаборатории зрительных восприятий маскировочного отдела инженерного научно-испытательного полигона РККА был назначен Б.М.Теплов – ученик Г.И.Челпанова, который сумел привлечь к этой работе и других ближайших его учеников – С.Н.Беляеву-Экземплярскую, А.А.Смирнову, П.А.Шевареву, С.Н.Кравкова¹⁶. Затем работа по изучению психологии восприятия и, в частности, восприятия цвета была продолжена ими в Психологическом институте и на кафедре цвета Архитектурно-строительного института. В мировой психологии вопрос восприятия пространственных характеристик предметов и цвета оставался одним из наиболее сложных и малоизученных; число экспериментальных исследований по проблеме оставалось незначительным (E.Boullough 1907, D.Katz 1911,

J. De Camp 1917, C.Worden и E. Flyna 1925). Потому, к великому сожалению, практически не известные в силу своего закрытого характера (и не только) работы челпановских учеников по реализации заказа военного ведомства мы сегодня можем считать одними из первых в области *экспериментально-психологического* исследования проблемы пространственных восприятий. В числе непосредственно направленных на освещение данной проблематики следует указать две статьи Б.М.Теплова, в одной из которых им был рассмотрен вопрос ограничений пространственного видения¹⁷, а во второй проведен анализ состояния на начало 1930-х гг. научно-теоретической и экспериментальной разработки проблемы пространственных и весовых свойствах цвета (1931) [19]. По мнению коллег, наиболее высокого уровня в организации и проведении экспериментальных работ достигла С.Н.Беляева-Экземплярская¹⁸. Она изучала иллюзии, возникающие при восприятии пространственного качества объектов, феномены «выступающих» и «отступающих» цветов, свойство «пространственной несравнимости цвета» (1924) [3], ей также принадлежало исследование эстетически и психологически значимых закономерностей пространственного расположения элементов одежды (1934) [4].

Тема, поднятая Челпановым, но уже в ракурсе психологических проблем искусствознания и *психологии художественного восприятия*, была продолже-

16 Результаты, достигнутые в ходе научных разработок Лаборатории, составили основу широкомасштабной маскировочной работы в годы Великой Отечественной войны. Более подробно об этом периоде научной деятельности Б.М.Теплова см.: Способности (К 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова) /отв. ред Э.А.Голубева. М.: «Феникс», 1997.; Б.М.Теплов. Психологические исследования в области военно-маскировочного дела (1923–1927 гг.) /под общ. ред. Е.П.Гусевой / М.: «Твердислов», 2006. ; Козлов В.И. Психологические проблемы военной маскировки: научные исследования под руководством Б.М.Теплова /Альманах Научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2010. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2010. Вып. 4. С. 24–30.

17 Теплов Б.М. Пространственные пределы видения. Б/д. Сведения о статье сохранились: Научный архив ПИ РАО. Ф. 8. Материалы кабинета истории психологии. Коллекция рукописей работ сотрудников Психологического института. 1920–1940 гг.

18 О жизненном пути и работах этого ученого см.: Челпановские чтения 2005: Психология искусства (К 110-летию со дня рождения С.Н.Беляевой-Экземплярской). Материалы научно-практической конференции. М.: «Твердислов», 2005; Серова О.Е. Теоретические и экспериментальные исследования психологии восприятия музыки в научном наследии С.Н.Беляевой-Экземплярской / Вопросы психологии. 2009. №5. С. 127–138.

на в исследованиях Н. Н. Волкова¹⁹. Она составила содержание его диссертационных работ «Исследование в области восприятия изображенного пространства» (1946), «Восприятие предмета и рисунка» (1950), научных монографий «Цвет в живописи» (1965), «Восприятие картины» (1976), «Композиция в живописи» (1977) и др. Теория «пространственных ходов», предложенная Н. Н. Волковым, опиралась на общетеоретическое положение о восприятии как многосложном и целостном психическом процессе, направленном на действительность, взаимодействующую с человеком. Исследователем была доказана нетождественность актов восприятия реального пространства и пространства изображенного (также и воображения); выявлено существенное отличие установки сознания на тот и другой процесс; установлен целый ряд специфических закономерностей как психологических условий трехмерного «прочтения» плоскостного изображения пространства и многое другое [7].

Основная идея, определившая творческую уникальность научной картины мира Челпанова, была воспринята в 1970-х гг. А. И. Миракяном (1929–1995) и с высочайшим профессионализмом воплощена как в его работах, так и в исследованиях, выполненных под его руководством сотрудниками лаборатории психологии моделирования перцептивно-интеллектуальных процессов ПИ РАО. По убеждению Миракяна, психологической науке сле-

довало пересмотреть укоренившиеся под термином «научные» установки продуктно-феноменологического физикалистского подхода к проблеме восприятия пространства и разработать философско-методологические основания трансцендентальной теории психологии восприятия» [13, с. 67]. В предложенной исследователем трактовке восприятие понималось как процесс порождения свойств и отношений объектов, включающий порождение пространственной протяженности и порождение процесса ее отражения. В серии проведенных его учениками экспериментальных исследований были подтверждены, например: а) роль порождающего процесса как непосредственно-чувственной основы и относительной меры субъективного восприятия времени; дискретизирующая функция его самозавершающихся форм, приводящая к формированию в целостности перцептивного процесса микроактов и возникновению отношений между ними, порождающих у человека первичное ощущение «течения» времени (В. И. Козлов) [11, с. 147]; б) базисность принципа пространственно-временной дискретизации для порождающего процесса отражения в осязании: восприятие двух тактильных стимулов как двух одновременных воздействий возможно лишь в случае их последовательного (неодновременного) предъявления, одновременное предъявление двух тактильных воздействий приводит к порождению восприятия лишь одного из них (Н. Л. Морина) [14, с. 204]; в) сукцессивный характер отражения пространственной протяженности пальцами руки, многоактность структуры процесса порождения восприятия пространственной протяженности: при асинхронной стимуляции, действующего на противопоставленные пальцы руки, происходит порождение ощущения пространственной протяженности в условиях отсутствия реального объекта вследствие процессуальной дискретности стимульного потока (Т. С. Пого-

¹⁹ О жизни и научном творчестве Н. Н. Волкова см.: Чуприкова Н. И. Теория, методология и результаты экспериментального исследования зрительного восприятия в книге Н. Н. Волкова «Восприятие предмета и рисунка» // Фундаментальные проблемы общей психологии / Отв. ред. Н. И. Чуприкова, И. В. Равич-Щербо. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2004. Т. I, кн. 1. С. 74–78; Альманах научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2006/2007. М.: БФ «Твердислов», 2007; Гусева Е.П., Козлов В.И., Серова О.Е., Червяков А.Д. Челпановская традиция в научном творчестве Н.Н.Волкова // Альманах научного архива Психологического института: Челпановские чтения 2012. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2012. Вып. 5. С. 216–236.

рельцева) [16, с. 267–268]; г) зависимость процесса порождения восприятия протяженности (величины) от непосредственно-чувственного ощущения длительности процесса стандартизации, которым обуславливается конкретная величина воспринимаемого объекта как своей основы, и то, что порождение каждой конкретной формы объекта имеет свое собственное время осуществления, поэтому продолжительность предъявления различных знаков, необходимых для их адекватного восприятия, дифференциально зависит от их формы (Г. В. Шукова) [24, с. 290].

Эвристический потенциал его учения по новому раскрылся в современной концепции экпсихологии развития, использующей принцип формопорождения для а) экспликации психики как особой формы бытия, б) экспликации системы «человек – окружающая среда», развивающейся в форме онтологического субъекта на основе субъект-порождающего взаимодействия между ее компонентами, в) применения в качестве методологического основания, позволяющего рассматривать психические состояния и процессы как разные проявления единой по своей природе психики (В. И. Панов) [15, с. 303].

Созданная А. И. Миракяном в русле челпановских идей современная трансцендентальная концепция психологии – яркое доказательство *научно-теоретической* значимости учения о пространственном восприятии Г. И. Челпанова для решения фундаментальных научно-психологических проблем. Полученные учеными Психологического института данные позволяют сегодня во многом уточнить положения челпановской теории, наполнить конкретным психологическим содержанием крупные теоретические формы, которые более века назад Челпанов назвал «зрительным пространством», «осознательным пространством» и даже пространством «мускульного чувства».

Однако все вышесказанное относилось к работам сотрудников Психоло-

гического института, в стенах которого память о Г.И.Челпанове, хотя и не всегда афишировалась, но никогда не умирала.

Но в целом практика вычеркивания имен из истории науки принесла свои горькие плоды, и в научном сообществе проблематика изучения восприятия пространства постепенно перестала ассоциироваться с именем Челпанова, а затем выросло поколение психологов, вообще не осведомленных о деятельности основателя отечественной научной психологии. Но, однако, будучи уже для многих безымянными, методологические положения, выдвинутые Челпановым, до сих пор подтверждаются результатами экспериментальной практики и остаются включенными в содержание современной отечественной психологии. Так, в 1969 г. синтезируя данные целого комплекса независимых друг от друга психологических и физиологических работ более, чем десятилетнего периода, академики Б.Г.Ананьев и Э.Ш.Айропетьянц пришли к определению феномена восприятия пространства как интегративного опознавания предмета в структуре поля, обеспеченного системным психофизиологическим механизмом и мультифункциональностью мышечного чувства, однако не сводимого к общему объему рецепторной информации: «даже обширный объем дерцептации не вызывает критического дефицита информации о пространстве» [1, с. 6]. Е.Ю.Артемяева, доктор физико-математических наук, преподаватель факультета психологии МГУ через исследование психологии субъективной семантики и, в частности, процесса познания и описания геометрических фигур в 1970-1980-ых гг. вышла на проблему двухфазности восприятия пространства: в ее формулировке, стадии «“первовидения”» – когда объект оценивается нерасчлененно-целостно, и “второвидения” – когда объект отдается на поаспектное анализирование классифицирующим системам» и подняла вопрос неадек-

ватности статистических критериев для оценки субъективного опыта пространственных представлений и ввела понятие «интрастатистической», т.е. непараметрической оценки деятельности субъекта [2, с. 32, 110]. Наш современник О.А.Гончаров (2009) в ракурсе проблемы экспериментального изучения зрительного восприятия пространства на плоскости пришел к выводам о субъективности пространственного восприятия, его гетерогенности и анизотропности, культурно-эволюционном характере восприятия третьего измерения как не собственно признака, а системы приемов (использовав примеры изображения обратной перспективы на детских рисунках) и подчеркнул функциональную нагруженность зрительно-моторной координации и предметно-манипулятивной активности при восприятии пространственных признаков [8, с. 3, 10]. С.А. Прохоров в кандидатской диссертации (2005) обосновал вывод об актуальности проблемы восприятия пространства с точки зрения понимания пространства как основания «образа мира» человека, где понятие смысла играет роль «квази-измерения» [17, с.3].

Таким образом, достоверность, надежность, валидность и пр. научной позиции Г.И.Челпанова в области исследования восприятия и представления пространства доказала сама история научной психологии.

В заключение подчеркнем следующие важные моменты.

В концептуальных положениях и методологических решениях фундаментального научного труда «Проблема восприятия пространства» нашло отражение научное кредо Г.И.Челпанова.

Г.И.Челпанов, разрабатывая положения трансцендентального реализма, заложил возможность полномасштабного развития психологии как научной дисциплины, не нуждающейся в методологической редукции ни одного из элементов реального метафизического единства личности.

В процессе работы Г.Челпанов как методолог науки оказался у истоков проблем, позднее сформулированных К. Попшером, И. Лакатосом, Дж. Агаси, Л. Лауданом, Дж. Брауном и др. В контексте его исследования в терминах науки того времени практически активированы идеи, впоследствии ставшие неотъемлемой частью методологического ресурса современной психологии, но которые теперь принято связывать с именами ученых второй половины – конца XX столетия: например, о различии исследовательских миров и смыслового различения одних и тех же терминов (Т. Кун); метод «фильтра независимых критериев», действующих на «длительном пробеге» исследований (Ньютон-Смит); оценки «когнитивной ценности» теории (Х. Лейси) и др. Но в отличие, например, от Т. Куна или П. Файерабенда, научный подход Г. И. Челпанова отрицает несовместимость и фрагментарность временного пространства науки в качестве его существенных признаков и строится на принципах его обще-смысловой целостности и диалектического сосуществования различных теорий как вариантов ограниченного толкования истины.

Целостная концепция философской интерпретации теорий, принадлежащих к разным типам научного знания, предложенная Челпановым, в экстраполированном виде может быть названа теоретической моделью психологической науки как системы идеал-реалистического знания, в которой в личностно-трансцендентальной неразрывности раскрываются истины бытия и истины познания²⁰.

Результаты теоретико-методологического исследования Г. И. Челпанова обладают огромным потенциалом своего *практического* применения,

²⁰ Идея такого подхода уходит корнями в представления о смысле, целях и задачах научного творчества, сформулированных в работах И. В. Киреевского, А. С. Хомякова, методологический потенциал которых заново открывается нам уже в XXI веке.

представляют собой теоретические ориентиры проекта развития психологической науки XXI века, которые позволяют ей без отклонений в ту или иную односторонность, продуктивно синтезировать знания гуманитарных и естественных наук на пути постижения трансцендентальных законов внутренней жизни человека.

... Вот уже более 100 лет трудится на поприще науки Психологический

институт. В чем секрет его научного долголетия? Нам думается, в том творческом устремлении, которое сделало возможным научное подвижничество Георгия Ивановича Челпанова, и которое создатель Психологического института завещал нам, современным исследователям души человеческой, – в нравственном устремлении к свету непреходящей истины.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Айропетьянц Э.Ш., Ананьев Б.Г. Мозговые механизмы и эволюция восприятия пространства / *Восприятие пространства и времени* / отв. ред. действ. чл. АПН проф. Б.Г.Ананьев, проф. Э.Ш.Айропетьянц. М.: Наука, 1969. С. 5-11.
2. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики: монография / предисл. А.Ш.Тхостова. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
3. Беляева-Экземплярская С.Н. Об иллюзии выступающих вперед цветов // *Журнал психологии, неврологии и психиатрии*. 1924. Т. IV. Приложение. С. 10-28.
4. Беляева-Экземплярская С.Н. Пространственная композиция одежды // *Швейная промышленность*. 1934. № 10. С. 14-22.
5. Богданчиков С. А. Происхождение марксистской психологии. Дискуссия между К. Н. Корниловым и Г. И. Челпановым в отечественной психологии 20-х годов. – Саратов: СЮИ МВД России, 2000.
6. Виндельбанд В. История философии: пер. с нем. – Киев: Ника-центр, 1997.
7. Волков Н.Н. Исследования в области восприятия изображенного пространства. Рукопись. 112 л. Научный архив ПИ РАО. Ф. 14, оп.1, ед. хр.133.
8. Гончаров О.А. Восприятие и изображение третьего пространственного измерения: автореф. дис. ... докт. псих. наук. СПб.: СПбГУ, 2009.
9. Зеньковский В. В. История русской философии: в 2 т. – М.; Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1999. Т. 2.
10. Зеньковский В.В. Памяти проф. Г.И.Челпанова / Г.И.Челпанов. Мозг и душа. М.: ПИ РАО; изд-во «Круг», 1994. С. 7-11.
11. Козлов В. И. Формопорождающий процесс и непосредственно-чувственное восприятие времени // *Миракян А. И. и современная психология восприятия. Сборник материалов научной конференции* / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова, Г. В. Шуковой. – М.: ПИ РАО; «Социальные науки», 2010. С. 90-151.
12. Лихи Т. История современной психологии. – СПб.: Питер, 2003.
13. Миракян А. И. Основания трансцендентальной психологии восприятия // *А. И. Миракян и современная психология восприятия. Сборник материалов научной конференции* / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова,

- Г. В. Шуковой. – М.: ПИ РАО; «Социальные науки», 2010. С. 61–90.
14. Морина Н. Л. Теоретико-экспериментальное исследование принципов порождающего восприятия в осязании // А. И. Миракян и современная психология восприятия. Сборник материалов научной конференции / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова, Г. В. Шуковой. – М.: ПИ РАО; «Социальные науки», 2010. С. 150–218.
15. Панов В. И. Онтологические и трансцендентальные предпосылки экологии развития // А. И. Миракян и современная психология восприятия. Сборник материалов научной конференции / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова, Г. В. Шуковой. – М.: ПИ РАО; «Социальные науки», 2010. С. 293–324.
16. Погорельцева Т.С. Осязательное восприятие пространственной протяженности как порождающий процесс // А. И. Миракян и современная психология восприятия. Сборник материалов научной конференции / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова, Г. В. Шуковой. – М.: ПИ РАО; «Социальные науки», 2010. С. 253–269.
17. Прохоров С.А. Пространственные составляющие многомерного мира человека: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Барнаул: БГПУ, 2005.
18. Серова О.Е. Экопсихология научного сознания и духовно-нравственное направление современной психологии // Экопсихологические исследования: сборник / под ред. В.И.Панова. М.: ПИ РАО, 2009. С. 328–334.
19. Теллов Б.М. Пространственные и весовые свойства цвета // Малярное дело. 1931. №2.
20. Хомяков А.С. По поводу отрывков, найденных в бумагах И.В.Киреевского / Полн. собр. соч. – М.: тип. т-ва И.Н.Кушнерева, 1911. С. 261 – 281.
21. Челпанов Г. И. К вопросу об априорности и врожденности в современной философии. Вступительная лекция, читанная в Университете св. Владимира 6 октября 1892 г. – Киев: тип. Императорского Университета св. Владимира, 1892.
22. Челпанов Г. И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. I: Представление пространства с точки зрения психологии // Г.И.Челпанов. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: ПИ РАО; МГППУ, 2011. Т. I. Кн. 1.
23. Челпанов Г. И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч. II: Представление пространства с точки зрения гносеологии // Г.И.Челпанов. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: ПИ РАО; МГППУ, 2011. Т. I. Кн. 2.
24. Шукова Г. В. Зрительное восприятие пространственной протяженности как порождающий процесс // А. И. Миракян и современная психология восприятия. Сборник материалов научной конференции / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова, Г. В. Шуковой. – М.: ПИ РАО; «Социальные науки», 2010. С. 269–293.

БОГДАНЧИКОВ С.А.,
кандидат психологических наук,
доцент, кафедра психологии,
Ярославский филиал
Московского
психолого-социального
университета,
г. Ярославль

В ДИАЛОГЕ С Г.И. ЧЕЛПАНОВЫМ

Для стиля работ профессора Челпанова, независимо от их формата (будь то рецензия, научная статья, учебник, отчет о проделанной работе или научно-популярная брошюра) были характерны такие черты, как логичность, убедительность, доступность и – что представляется особенно примечательным – доходящая до афористичности ясность. Попытка следовать этим чертам – в созданном “из сегодняшнего дня” диалоге с ученым.

Для стилю робіт професора Челпанова, незалежно від їх формату (будь то рецензія, наукова стаття, підручник, звіт про виконану роботу або науково-популярна брошура) були характерні такі риси, як логічність, переконливість, доступність і – що видається особливо примітним – яка доходила до афористичності ясність. Спроба слідувати цим рисам – у створеному “із сьогоднішнього дня” діалозі з ученим.

For the style of work of Professor Chelpanova, regardless of format (whether review, scientific articles, textbooks, a progress report or a popular science book) were characterized by traits such as consistency, credibility, availability, and - which is especially noteworthy - reaching to aphoristic clarity. Trying to follow these features - in the created “from today” dialogue with scientists.

Как известно, для стиля работ профессора Челпанова, независимо от их формата (будь то рецензия, научная статья, учебник, отчет о проделанной работе или научно-популярная брошюра) были характерны такие черты, как логичность, убедительность, доступность и – что представляется особенно примечательным – доходящая до афористичности ясность.

Стремление обосновать данный тезис на конкретных примерах и цитатах побудило нас к столетию официального открытия Психологического института подобрать наиболее выразительные высказывания и рассуждения из работ Г.И. Челпанова, представив их, для пущей убедительности – смеем надеяться, вполне в духе Г.И. Челпанова – в жанре диалога (конечно, воображаемого) с самим «юбиларом».

Фактически все ответы Г.И. Челпанова в предлагаемом ниже интервью являются точными цитатами; список использованных при этом первоисточников (с указанием страниц) приводится в конце статьи.

С точки зрения публикатора, какие-либо еще комментарии здесь излишни: челпановские тексты говорят сами за себя, и действие их весьма ощутимо и в наши дни.

А это и есть актуальность, не так ли?!

1. *Георгий Иванович! Пользуясь случаем, позвольте прояснить Ваши позиции по ряду весьма важных вопросов. Прежде всего, хотелось бы услышать ответ на главный вопрос: какова Ваша позиция в вопросе о том, что следует считать исходным пунктом или даже основой психологии?*

– Нельзя считать, как это делают интеллектуалисты, что сознание есть совокупность представлений. Это было бы психическим атомизмом. Представление и их ассоциацию нельзя считать исходным пунктом психологии. Этим является психофизическая реакция. Эта последняя

объясняет то органическое единство, которое существует между интеллектуальной и моторной жизнью. Именно, они суть неотделимые функциональные деятельности в пределах одного цельного действия приспособления. Психофизическая реакция, спонтанное действие – вот исходный пункт и основа психологии.

2. *Но можно ли в таком случае основой душевной деятельности считать рефлекс? Ведь Ваш давний оппонент проф. В.М. Бехтерев еще в 1918 году в «Общих основаниях рефлексологии» прямо писал (на странице 55, цитирую дословно) о том, что «на основании новейших научных данных мы должны признать, что нет, в сущности, ни одного психического процесса, который с внешней стороны не подводился бы под схему рефлекса». Насколько Вам понятна и близка эта позиция В.М. Бехтерева?*

– Этим он хочет сказать, что всякий психический процесс своим началом должен иметь какое-либо внешнее раздражение и должен кончаться каким-либо движением. Эти два момента составляют одну единицу, из соединения которых получается сложная душевная жизнь. Но с таким разложением душевной жизни на сумму рефлексов никак согласиться нельзя, потому что схема рефлекса есть только абстрактная схема, не имеющая реального значения.

3. *Абстрактная схема? Всего лишь «абстрактная схема»? Не могли бы Вы пояснить Вашу позицию по этому вопросу?*

– По обычному пониманию, рефлекс есть механический акт, не сопровождаемый сознанием. Но такого акта мы почти не находим у низших организмов. Рефлексы у низших животных сопровождаются сознанием. Например, у обезглавленной лягушки рефлексы, регулируемые деятельностью спинного мозга, по-видимому, сопровождаются

некоторым видом сознания. У млекопитающих в их рефлексах мы уже не находим такой способности приспособлять движения. Из этого можно заключить, что то, что обыкновенно принято называть рефлексом, было первоначально связано с влечением и не было исключительно механическим. Чисто механические рефлексы у низших животных отсутствуют. Их движения бесспорно связаны с влечением. Что же касается рефлексов, то они первоначально были волевыми актами и только путем развития превратились в механически действующие процессы.

Первоначальным следует считать не рефлекс, а психофизические реакции, которые можно также назвать движениями под влиянием влечения.

4. Понятно... Но тогда, может быть, правильнее будет говорить не о рефлексе, а рефлекторной дуге?

- Понятие рефлекторной дуги является вполне целесообразным для тех случаев, когда речь идет об актах уже сорганизованных, но оно не достигает цели, когда нужно объяснить видоизменения действий в согласии с опытом. Оно вообще не в состоянии указать, каким образом осуществляется непрерывность сознательно-го приспособления к окружающей среде. Жизнь нельзя себе представлять как совокупность отдельных, независимых друг от друга действий. В потоке жизни эти моменты теснейшим образом связаны друг с другом. Ровным образом сенсорный и моторный процессы переплетаются самым тесным образом друг с другом. Если все душевные процессы мыслить по схеме рефлекса, то может казаться, что сущность этого процесса заключается в том, что сознание, вклиниваясь между раздражением и ответным движением, оказывает определяющее влияние на двигательные процессы.

5. А разве это не так?

- На самом же деле в процессе жизни это не всегда так. Двигательные

процессы также могут предвещать и определять сознательные процессы. Это можно сделать понятным при помощи схемы органического круга, сущность которой сводится к следующему: определенное ответное движение (моторный процесс) не всегда обозначает конец процесса реакции, но весьма часто, благодаря его действию на сознание, оно, в свою очередь, может сделаться раздражением, которое вызовет новый ответ. Если сознание видоизменяется таким образом, то оно в пределах другой рефлекторной дуги становится определяющим фактором в последующих ответных движениях. ... Из этого следует, что не схема рефлекса, а органического круга служит для объяснения жизни психофизического организма.

6. В чем же, выражаясь коротко, состоит коренной недостаток рефлекторной схемы?

- Вообще же схема рефлекса упускает из виду, что в действиях организма существенная роль принадлежит активности и спонтанности самого организма, раздражению же принадлежит второстепенная роль.

7. То есть Вы считаете, что раздражение не является исходным пунктом поведения?

- Появление раздражения есть одно из последних событий в выражении импульсов поведения. Раздражение не есть исходный пункт для поведения. Таким образом, не понятие рефлекса мы возьмем за исходный пункт изучения душевной жизни, а понятие реакции, но не то механическое понятие реакции, которое предлагает современная так называемая «объективная» психология, а понятие реакции субъективной психологии, которая под реакцией понимает психофизическую реакцию.

8. Насколько известно, в июне 1918 года Вы как директор Психологического института дали положительное заключение по вопросу о создании академиком

В.М. Бехтеревым Института по изучению мозга и психической деятельности. Какими соображениями Вы при этом руководствовались?

– Рассмотрев план академика В.М. Бехтерева устройства Института по изучению мозга и психической деятельности, нахожу, что учреждение подобного института в России весьма желательно, так как институт может иметь огромное научное и практически-педагогическое значение. Можно быть уверенным, что в руках такого всемирно известного исследователя, как академика Бехтерева, деятельность Института будет вполне успешна. Смета, представленная академиком Бехтеревым, по моему мнению, весьма умеренна.

9. Не могли бы Вы уточнить, в чем, с Вашей точки зрения, заключается разница между методами И.П. Павлова и В.М. Бехтерева?

– Разница между методами Павлова и Бехтерева заключается в том, что у Павлова изучаются такие рефлексy, в конечном результате которых получается истечение слюны, а у Бехтерева – сокращение каких-либо мышц.

10. Позвольте теперь перейти к вопросу о значении марксизма для психологии. Как Вы смотрите на предложенную Вашими бывшими учениками попытку провести с марксистских позиций реформу в психологии?

– Научная психология в России в 1922 году должна была подвергнуться реформе в согласии с идеологией марксизма. Некоторые лица (Блонский, Корнилов) предложили провести реформу таким образом, чтобы вместо психологии, будто бы содержащей какие-то идеалистические элементы, ввести рефлексологию. Другими словами, психологию, которая имеет исходным пунктом внутренний опыт, заменить исключительно объективным изучением физиологических процессов и внешних выражений. Этот взгляд в качестве подлинно марксистского пользуется широким распространением

в научных кругах. Но он является ошибочным пониманием идеологии марксизма.

11. В чем же тогда, с Вашей точки зрения, должна заключаться реформа психологии в условиях господства в стране марксистской идеологии?

– Символом реформы психологии при новой идеологии должно являться не устройство собачников для изучения условных рефлексов, как это делается в современных психологических учреждениях, а организация работ по изучению социальной психологии.

12. Хорошо сказано, от души! А как Вы в таком случае видите соотношение психологии, рефлексологии и философии марксизма?

– В современной мировой науке за рефлексологией признается научное значение постольку, поскольку она является определенным методом, дающим материал для физиологического объяснения душевных явлений. Поэтому она имеет значение только при наличии психологии. Если же отрицается реальность сознания, то рефлексология превращается в философскую систему механического материализма, находящегося в противоречии с философией марксизма. Как раз именно это последнее и делают русские рефлексологи; вследствие этого между подлинными русскими марксистами и рефлексологами, именующими себя по недоразумению марксистами, получается вопиющее противоречие...

13. Вы имеете в виду редукционистские тенденции по отношению к психическим явлениям? И какова Ваша точка зрения по этому вопросу?

– Попытки сводить душевные явления к материальным или заменять изучение душевных явлений материальными есть механический материализм. К механическому материализму, иначе называемому вульгарным, Маркс, Энгельс и марксисты всегда относились решительно отрицательно... Рефлексо-

логия, делающая попытку сводить психические явления к физиологическим, есть вид механического материализма и находится в решительном противоречии с марксистской философией.

14. Кого из марксистов Вы здесь конкретно имеете в виду?

– Ко всякой попытке сводить психическое к физиологическому отнoсились отрицательно Фейербах, сам Маркс, Энгельс и Дицген. Их гуманистический материализм требовал признания реальности сознания в такой же мере, как и реальности материи.

15. А как Вы видите тогда соотношение рефлексологии и учения об условных рефлексах как научных дисциплин?

– Рефлексология и учение об условных рефлексах существуют как научные дисциплины не в порядке идеологической обязательности, а в порядке методологической целесообразности.

16. В чем, с Вашей точки зрения, состоит общее между Вашей позицией и позицией Маркса в вопросе о реальности сознания?

– Маркс при трактовании психологических проблем стоит на почве строго эмпирической и позитивной. На такой же точке зрения стоит и современная эмпирическая психология.

17. То есть, получается, что защищаемая Вами эмпирическая психология не идеалистична, а, наоборот, материалистична?

– Современная эмпирическая психология не идеалистична, а, в смысле Маркса и Энгельса, материалистична, ибо она избегает вносить в свои объяснения что бы то ни было трансцендентное и все душевные явления рассматривает в зависимости от материальных явлений. Поэтому она не несет никакой ответственности за идеализм идеалистической философии.

18. Что Вы скажете по вопросу о значении диалектического метода (и диа-

лектического материализма вообще) для психологии?

– При определении места психологии в системе марксизма следует пользоваться не понятием диалектического материализма, а понятием психофизического материализма, так как закон диалектического развития, будучи универсальным законом, не указывает специфических признаков, присущих психической области.

19. Не могли бы Вы коротко сформулировать свои основные положения по вопросу о месте психологии в системе Маркса?

– Вопрос о месте психологии в системе Маркса можно формулировать в следующих положениях.

А) Современная научная психология, обозначающая себя эмпирической, вследствие того, что она отмежевывается от всякой метафизики, остается без изменения и по методу и по содержанию.

В) На основе научной психологии заново строится специально марксистская психология, именно, социальная психология по марксистскому методу.

С) Заново строится прикладная психология, представляющая приложeние научной психологии к проблемам марксистской социологии.

20. В чем же тогда, с Вашей точки зрения, состоит главная задача русских психологов при разрешении вопроса о значении марксизма для психологии?

– Вследствие неразрешенности вопроса о марксизме в психологии, очередная задача современной русской психологии состоит в том, чтобы отыскать научный подход к идеологии марксизма.

21. Насколько я понял, Вы признаете определенное научное значение марксизма для психологии. Можно ли в таком случае говорить о марксистской психологии? И если можно, то что конкретно тогда следует понимать под марксистской психологией?

– Специально марксистская психология есть психология социальная,

изучающая генезис «идеологических форм» по специально марксистскому методу, заключающемуся в изучении происхождения указанных форм в зависимости от изменений социального хозяйства. Такая психология в мировой литературе имеется только в зачаточной форме (об этом см.: Плеханов Г.В. «Основные проблемы марксизма», глава VIII). В России ее совсем нет. Задача научно-исследовательских психологических институтов организовать именно такие психологические исследования. Они будут представлять собою марксистскую психологию в собственном смысле слова.

22. Тогда еще один вопрос, уточняющий. Ясно, что рефлексология ни в коей мере не находится в соответствии с марксизмом, т.е. марксистской признана быть не может. Но может ли эмпирическая или экспериментальная психология стать марксистской?

– Эмпирическая же и экспериментальная психология марксистской стать не может, как не может стать марксистской минералогия, химия, физика и т.п.

23. Правильно ли я Вас понял: с Вашей точки зрения, современная эмпирическая психология марксистской не является, но, тем не менее, в отличие от рефлексологии находится в соответствии с марксизмом?

– Современная эмпирическая психология, признающая внутренний опыт исходным пунктом своего изучения и в такой же мере применяющая и объективные методы изучения душевных явлений, находится в согласии с марксизмом; рефлексология же, отрицающая реальность сознания, находится с ним в решительном противоречии. Поэтому заменять психологию рефлексологией нет никаких оснований, а тем более совершенно ее устранять...

24. Выходит, марксистская психология и физиология не связаны между собой общностью позиций?

– Марксистская психология не имеет никакого отношения к физиологии, а потому величайший абсурд – думать, что изучение условных рефлексов по методу Павлова есть подлинная марксистская психология.

25. Значит, все зависит от того, какой именно смысл вкладывать в понятия «материализм», «вульгарный материализм» и «марксистский материализм», т.е. все дело заключается в как можно более четком определении и разведении этих понятий? Какова же Ваша позиция в этом вопросе?

– Я отвергал материализм Бюхнера (а его отвергал и Маркс) и признавал материализм Спинозы (Маркса). Но до 1922 года мы называли материализмом только материализм вульгарный (Бюхнера), а с 1922 года, по примеру Маркса и Энгельса, мы должны (по старой терминологии) и психофизический параллелизм называть материализмом, но должны в то же время решительно отличать этот материализм от материализма Бюхнера.

Но что сказать в таком случае о лицах, которые не проводят различия между бюхнеровским материализмом и марксистским материализмом и, стоя на точке зрения бюхнеровского материализма, убеждены, что они суть настоящие марксисты?

Пожалуй, сказать совершенно нечего, все ясно. Спасибо за интервью!

...Вывод о том, насколько приведенные суждения, высказывания и оценки Г.И. Челпанова продолжают оставаться истинными и в наше время, а также о том, насколько они непосредственно приложимы к нашей современности, равнодушный читатель, может сделать сам. Скажем честно: ведь дело не только в том, насколько для нас сейчас актуален Г.И. Челпанов – дело еще и в том, насколько мы сами актуальны Г.И. Челпанову.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Челпанов Г.И. Биологическая точка зрения в психологии // *Неврология, невропатология, психология, психиатрия: Сборник, посвященный 40-летию научной, врачебной и педагогической деятельности проф. Г.И. Россолимо. 1884-1924.* – М.: Наркомздрав. Главнаука, 1925. С. 207-217. – С. 213.
2. Там же. – С. 213.
3. Там же. – С. 213-214.
4. Там же. – С. 214.
5. Там же. – С. 214-215.
6. Там же. – С. 215.
7. Там же. – С. 215.
8. Заключение директора Психологического института при Московском университете проф. Г.И. Челпанова о создании Института по изучению мозга и психической деятельности 5.06.1918 // *Организация науки в первые годы Советской власти (1917-1925): Сб. документов.* – Л.: Наука, 1968. 419 с. – С. 251.
9. Челпанов Г.И. *Объективная психология в России и Америке (Рефлексология и психология поведения).* – М.: Изд-во Т-ва «А.В. Думнов и Ко», 1925. 79 с. – С. 7.
10. Челпанов Г.И. *Психология и марксизм.* 2-е изд. – М.: Русский книжник, 1925. 30 с. – С. 7.
11. Челпанов Г.И. *Социальная психология или «условные рефлексy»?* – М.-Л., 1926. 38 с. – С. 10.
12. Челпанов Г.И. *Психология и марксизм.* 2-е изд. – М.: Русский книжник, 1925. 30 с. – С. 8.
13. Там же. – С. 20-21.
14. Там же. – С. 21.
15. Челпанов Г.И. *Спинозизм и материализм. Итоги полемики о марксизме в психологии.* – М.: Издание автора, 1927. 47 с. – С. 44-45.
16. Челпанов Г.И. *Психология и марксизм.* 2-е изд. – М.: Русский книжник, 1925. 30 с. – С. 26.
17. Там же. – С. 26.
18. Челпанов Г.И. *Спинозизм и материализм. Итоги полемики о марксизме в психологии.* – М.: Издание автора, 1927. 47 с. – С. 45.
19. Там же. – С. 45.
20. Там же. – С. 45.
21. Челпанов Г.И. *Психология и марксизм.* 2-е изд. – М.: Русский книжник, 1925. 30 с. – С. 26.
22. Там же. – С. 26-27.
23. Там же. – С. 27.
24. Там же. – С. 29.
25. Там же. – С. 30.

БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А.,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и
педагогике НТУУ «Киевский
политехнический институт»,
г. Киев

МИРОВОЗЗРЕНИЕ И ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЛИЧНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ, ПРИНАДЛЕЖАЩИХ К МЕТАФИЗИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

Статья посвящена отечественной метафизической традиции в персонологии, к которой принадлежал Г.И.Челпанов и многие философы из его круга общения. Выясняется значение отечественной метафизической традиции для развития современной психологии личности. Отечественные метафизические теории рассмотрены в аспектах структуры и динамики личности.

Ключевые слова: теория личности, метафизика, традиция, методология, методологический плюрализм, структура личности, динамика личности, гуманизация психологического знания.

Стаття присвячена вітчизняній метафізичній традиції в персонології, до якої належав Г.И.Челпанов і багато філософів з його кола спілкування. З'ясовується значення вітчизняної метафізичної традиції для розвитку сучасної психології особистості. Вітчизняні метафізичні теорії розглянуті в аспектах структури та динаміки особистості

Ключові слова: теорія особистості, метафізика, традиція, методологія, методологічний плюралізм, структура особистості, динаміка особистості, гуманізація психологічного знання.

The article is devoted to the domestic metaphysical tradition in personology to which G.I.Chelpanov and many philosophers from his circle of dialogue belonged. The importance of the domestic metaphysical

© Бреусенко-Кузнецов А.А., 2014

tradition for development of modern psychology of the person is revealed. Domestic metaphysical theories are considered in aspects of structure and dynamics of the personality.

Key words: *personality theory, metaphysics, tradition, methodology, methodological pluralism, personality structure, dynamics of personality, humanization of psychological knowledge.*

Творчество Г.И.Челпанова в различных областях и ипостасях – как теоретика, методолога и организатора науки – принципиально синтетично, ибо в качестве сверхзадачи ориентировано на восстановление единства психологической науки, на преодоление раскола между метафизической и эмпирической традициями. Соединение широты философского кругозора с достоинствами эмпирического подхода реализовано учёным и в триаде учебных курсов (логика – психология – введение в философию), и в принципах подготовки участников Психологического семинария, и в культурном багаже основанной им научной школы. В ходе обоснования возможности такого синтеза Г.И.Челпановым предвосхищены идеи методологического плюрализма, к которым много позже пришёл П.Фейерабенд. Требование методологического плюрализма предстаёт в словах Г.И.Челпанова, что в исключительно богатой предметной области психологии нельзя выполнить одним инструментом «все виды работ».

По причине синтетичности творчество Г.И.Челпанова может быть вписано в самые разные контексты, среди которых к наиболее значимым и в то же время наименее отрефлексированным нашими современниками мы отнесём отечественную метафизическую традицию в психологии. Ибо для осознания роли Г.И.Челпанова в науке мало рассмотреть психологические исследования самого учёного, мало обратиться к основанной им психологической школе, а надо охватить и то более широкое целое, к которому при-

надлежит сам мыслитель, его ученики, соратники и учителя.

Метафизическая традиция в психологии – коль скоро она тяготеет к рассмотрению целостной личности, может быть также названа метафизической традицией в персонологии. Среди мыслителей из ближнего круга знакомых Г.И.Челпанова к ней в той или иной мере относятся Н.Я.Грот, кн. Е.Н.Трубецкой, Л.М.Лопатин, С. Н.Булгаков, Н.А.Бердяев, Л.И.Шестов, В.В.Зеньковский, А.Н.Лосев, Г.Г.Шпет. Не каждый из них – автор специально прописанной теории личности, однако принадлежащие им персонологические построения доступны реконструкции на основе указаний, разбросанных по различным философско-психологическим текстам. Следует заметить, что далеко не все и из ныне получивших широкое признание теорий личности были эксплицированы с достаточной полнотой и систематичностью самими авторами – и также потребовали реконструкции.

Итак, предметом исследования мы избрали отечественные метафизические теории личности как существенную и наименее изученную часть объекта – отечественной метафизической традиции в психологии. Проблему исследования составляет необходимость реконструкции отечественных метафизических теорий личности. Важность проблемы мы усматриваем в том, что само значение метафизики для теоретизации личности в настоящее время не выяснено.

Задачи исследования: 1) определить значение отечественной метафизической традиции для развития

психологии личности; 2) представить структурную модель теории личности, адекватную реконструкции метафизических теорий; 3) обобщить мировоззренческие основания и общие представления о личности, характерные для реконструированных отечественных метафизических теорий.

Современный этап развития мировой психологической науки определяется тенденциями к гуманизации и гуманитаризации психологического знания, важный аспект которых составляет именно методологический плюрализм. Психология освобождается от диктата способов познания, традиционных для знания естественнонаучного, дающих учёным иллюзию гарантии надёжности и объективности выводов, но не вполне учитывающих специфику психической реальности. Гуманитарная переориентация психологического знания, отказ от естественнонаучных методологических рамок позволяет психологии вернуть в свою предметную область существенные проблемы человеческого бытия (оставленные ею в период становления в качестве эмпирической науки). Методологический плюрализм не только открывает перед исследователями новые возможности, но и предполагает рефлексию над латентным потенциалом тех научных школ и направлений, которые до недавнего времени находились под идеологическими табу разного происхождения и степени строгости. Задача такой рефлексии находится по преимуществу в компетенции истории психологии, ибо судьбоносное для науки предпочтение одних методологий и отвержение других подчиняется историко-психологическим закономерностям.

Важные персонологические построения встречаются уже в трудах Г.С. Сковороды, философов-идеологов западничества (К.Д. Кавелин) и славянофильства (Ю.Ф. Самарин, А.С. Хомяков, И.В. Киреевский), у ведущих филологов XIX века (Ф.И. Буслаев, А.Н. Афанасьев, А.А. Потебня,

А.Н. Веселовский); у представителей же философской (метафизической) традиции в психологии XIX-XX веков мы находим уже целостные теории личности (достаточно вспомнить теории П.С. Авсенёва, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, А.И. Введенского, Н.Я. Грота, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, Л.П. Карсавина, Л.М. Лопатина, Н.О. Лосского, В.И. Несмелова, П.И. Новгородцева, В.В. Розанова, В.С. Соловьёва, М.М. Тареева, кн. С.Н. Трубецкого, кн. Е.Н. Трубецкого, С.Л. Франка, П.А. Флоренского, Г.И. Челпанова, Л.И. Шестова, П.Д. Юркевича). Ряд метафизических теорий личности пережил влияние зарубежных психологических школ и направлений: глубинной психологии (теории В.Иванова, А.Белого, Б.П. Вышеславцева, С.А. Левицкого, А.Ю. Кульчицкого); феноменологической психологии (теории Г.Г. Шпета, А.Ф. Лосева, М.М. Бахтина).

Относительно большинства названных теорий приходится констатировать: в обиход они не введены, далеко не каждому современному учёному известно, в чём они состоят. К сожалению, сложившиеся в условиях исторически доминирования диалектико-материалистической и позитивистской методологий клише стихийно воспроизводятся и сегодня. Ныне действующая в отечественной психологической науке «запретительная система» (термин Л.М. Лопатина [1]) характеризуется не столь жёстким характером, как в советские времена, её действие осуществляется в основном через паттерны избирательного внимания, мешающие охватить картину становления отечественной психологии личности в её целостности, со всеми искусственно оборванными традициями.

В нашем исследовании подвергнуты реконструкции теории личности, принадлежащие отечественной метафизической традиции и обобщены их ключевые особенности. При реконструкции мы следовали «Общей структурной модели теории личности», представленной на рис.1.



Рис. 1. Общая структурная модель теории личности

В ней мы опирались на работы К.С.Холла и Г.Линдсея, Л.Хьюла и Д.Зиглера, Р.Фрейджера и Дж.Фейдимена – и в процессе выделения существенных (для всякой теории личности) компонентов её логической структуры, мы постарались, сохраняя всё полезное, найденное этими учёными, по-новому его структурировать и восполнить обнаруженные в структуре пробелы недостающими компонентами.

Для нашей позиции существенно, что теоретическое знание признаётся не надстройкой над знанием эмпирическим, а опосредующим звеном

между эмпирическим и метатеоретическим уровнями знания. Тем самым, *опытный базис всякой теории личности признан двояким:*

- Эмпирический базис, область охваченных теорией фактов – наблюдаемых психических явлений, а также внешних действительных проявлений личности, доступных экспериментальному познанию;
- Метафизический базис, область охваченных теорией сущностных сторон личностного бытия, данных в опыте умозрения, духовной интуиции (заметим, что идея опытной природы умозрения отстаивалось

представителями метафизической психологии личности – кн. Е.Н. Трубецким, Н.А. Бердяевым, И.А. Ильиным, П.А. Флоренским и др.).

Поскольку теория личности с одной стороны сообщается с областью эмпирических фактов (психических явлений и внешних их проявлений), а с другой – с метафизическим, сущностным слоем личностного бытия, то её концептуальные положения подвергаются двум встречным процессам опытной коррекции – разумеется, при том условии, что оба данных опытных начала теоретиком отрефлексированы. Разумеется, в реальности далеко не каждая теория сочетает оба рода рефлексии над опытными данными. Об отечественных метафизических теориях личности мы уже говорили, что в основной своей массе они слабо эмпирически подтверждены. Что же касается научных теорий позитивистской «психологии без души» (термин Ф.Ланге), то они за редким исключением метафизически наивны и тяготеют к редукционизму.

В основу реконструктивного описания таких компонентов отечественных метафизических теорий личности, как *метафизическая направленность* и *общее понимание личности* нами была положена «*Модель периодизации развития метафизической традиции в теоретизации личности*», в которой выделены периоды:

- *становления* – в философии и филологии (XVIII–XIX ст.);
- *расцвета* – в философии персонализма и всеединства (рубеж XIX–XX ст.);
- *интеграции в другие традиции* XX ст.

В период *становления* личность ещё не заявлена как предмет развёрнутой психологической теоретизации; часто отсутствует определение личности, либо рассмотрение ограничивается малым числом аспектов, почему мы условно говорим о прото-теориях личности этого периода;

В период *расцвета* личность становится предметом развёрнутого много-

компонентного теоретико-психологического рассмотрения, при этом различаются две тенденции теоретизации: 1) *персоналистическая*, акцентирующая индивидуальность личности (П.С. Авсенёв, П.Д. Юркевич, Н.Я. Грот, Г.И. Челпанов, Е.А.Бобров, Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов) и 2) *всеединства*, акцентирующая соборность (В.С. Соловьёв, кн. С.Н. и Е.Н.Трубецкие, С.Н. Булгаков, П.А. Флоренский). Данные тенденции вполне совместимы и могут быть развиты в пределах единой теории (у Н.О. Лосского, С.Л. Франка).

Период *интеграции в другие традиции* XX ст. – глубинно-психологическую, феноменологическую, онтологически- и субъектно-ориентированную связан с искусственным пресечением отечественной метафизической традиции в СССР и усилением влияния традиций зарубежных в условиях эмиграции. В данный период по-прежнему можно заметить тенденции к персонализму (у Б.П.Вышеславцева, С.А.Левицкого, А.Ю.Кульчицкого, Вяч.Иванова, А.Белого, М.М.Бахтина) и к взгляду на личность с позиций соборности (у Г.Г.Шпета).

Признаем, уже в период *становления* традиции можно отметить тяготение тех или иных теоретиков к персоналистскому подходу к личности (А.Н. Радищев, К.Н. Кавелин, Ф.И.Буслаев, А.Н. Афанасьев, А.А. Потебня, А.Н. Веселовский), или к идее всеединства (Г.С. Сковорода, А.С. Хомяков, Ю.Ф. Самарин, И.В. Киреевский, К.Н. Леонтьев). Первая тенденция ближе к западничеству и исходит из идей Просвещения, вторая – к славянофильству и восходит к платонизму и идеям восточных отцов церкви. Также на некоторых теоретиков первого периода оказал влияние и позитивизм (на К.Н.Кавелина, А.Н.Афанасьева, раннего Н.Я.Грота) – выступая против одних видов редукционизма, они допускали другие.

Важным моментом мировоззрения теоретиков личности периода расцвета традиции становится систе-

матическая критика европейского «отвлечённых начал» рационализма: (В.С.Соловьёвым), панлогизма в немецком идеализме (кн. С.Н.Трубецким), объективизма (Н.А.Бердяевым), интеллектуализма и наукообразия (Л.И.Шестовым), абстрактного теоретизма (М.М.Бахтиным); критика различных версий позитивистского и материалистического редукционизма в отношении психической реальности: физиологизма (П.Д. Юркевичем, К.Н. Кавелиным, Л.М. Лопатиным, Г.И. Челпановым, С.Л. Франком); номинализма и актуализма (Г.И. Челпановым, В.В. Зеньковским, С.Л. Франком); логизма, психологизма и социологизма (Г.Г. Шпетом); феноменализма (В.Ф. Эрном, Л.М. Лопатиным); натурализма, иллюзионизма и гипотетизма в науке (Л.М. Лопатиным).

Важной стороной мировоззрения отечественных теоретиков личности становится *базирование метафизики на опытных началах*. Они пишут о важности пошаговой саморефлексии «я» в глубины духа (П.С. Авсенёв), углублении в доступную нравственному сознанию «задушевную область» (П.Д. Юркевич), о сочетании религиозно-мистического опыта с рефлексией (В.С.Соловьёв), о наличии в человеческом сознании «смысла» как сверхпсихического элемента (кн. Е.Н.Трубецкой); о построении «метафизикивнутреннего опыта» (Н.Я.Грот); о «синтезе эмпирической и метафизической психологии» и удостоверении «необходимости метафизики из нужд самого эмпиризма» (Г.И.Челпанов); о необходимости «метафизического дополнения опыта» для осмысления его фактов (В.В.Зеньковский); о противопоставлении «опыта значимых фактов» «метафизике как искусству обходить опасный опыт» (Л.И.Шестов); о «символическом смысле чувственного опыта в познании духовных истин» как основы «конкретной метафизики» (П.А.Флоренский), о признании философии «универсальным средством познания, опытным по суще-

ству и метафизическим по предмету» (И.А.Ильин); о познании личности «в экстатическом опыте» (Вяч.Иванов).

В связи с идеей преодоления противопоставления метафизики и эмпиризма находится главный – методологический – вклад Г.И.Челпанова в отечественную психологию личности, каковой есть смысл здесь развернуть и конкретизировать.

Как методолог-синтетик, Г.И. Челпанов продолжал линию Н.Я. Грота на *синтез метафизической и эмпирической традиций*. Учёный утверждает, что две психологии¹ в действительности являются частями одной науки. Наука, излагаемая в «Учебнике психологии», является *эмпирической психологией* по преимуществу (в нём с подробностью представлены душевные явления – мысли, представления, чувства), но тот факт, что *сам учебник* представляет *часть* единого курса элементарной философии, указывает на попытку её синтеза с *психологией метафизической*.

В его версии этот необходимый синтез предстал в трёх измерениях, впервые вычлененных из разных его трудов и сведенных воедино И.П.Манохой [1]: преодоление противопоставления *экспериментальной и теоретической психологии* (акцентированное Г.И.Челпановым в «Задачах современной психологии», а также в созданном им едином учебном курсе из трёх дисциплин – введения в философию, психологии и логики); преодоление попыток *абсолютизировать* ту или иную *методологию* (акцентированное в «Мозге и душе», «Спинозизме и материализме»); преодоление разделения психологии на субъективную и объективную (акцентированное в работе «Объективная психология в России и Америке»).

Экспериментальная психология была противопоставлена *теоретической* в силу исторического недоразуме-

1 Философская энциклопедия Х.Вольфа ещё в XVIII веке отнесла эмпирическую и рациональную психологию к различным группам наук.

ния²; именно угар выделения из философии в отдельную науку, связанный с креном в естественнонаучную сферу заставил новообразовавшихся «научных» психологов сторониться признания важности теоретизации, пытаться превратить её в «чисто эмпирическую науку», в пределе – в отрасль естествознания. Г.И.Челпанов, не сторонившийся эмпирических методов самих по себе (и поэтому причисляемый к «эмпирической традиции»), не был эмпириком в этом идеологическом смысле, ибо не считал возможным рассматривать психологию как естественнонаучную дисциплину, *видел в отказе от философии сужение возможностей науки*.

Чистым «метафизиком» от психологии он тоже не стал с той же понятной нам целью: дабы воспрепятствовать вырождению эмпирической психологии в раздел физиологии. Чтобы реально свести науку воедино, следует охватить в ней всё, вплоть до пресловутых тахистоскопов. Следует *самому* озаботиться *всесторонней* подготовкой психологов-экспериментаторов, не оставляя эту область в единоличном владении презирающих метафизику медиков. Такая подготовка, предполагающая широкую *метафизическую компетентность* студентов, была развёрнута сперва в Киеве в рамках психологического семинария, затем – в Москве.

Важность философии (именно её, а не какой-либо довлеющей идеологии) для психологии, по Г.И.Челпанову, в том, что она задаёт *гносеологические, онтологические и космологические ориентиры* научному знанию, выступая тем самым «*объединительницей знаний*». Объединяя знания, она даёт нам то миропонимание, которое единственно доступно для человеческого ума в данный момент его развития. Так как миропонимание делается основой жизнепонимания, то в этом смысле философия может сделаться руково-

дительницей жизни» [3]. Далеко не все направления в философии учёный принимал (прежде всего он отвергал *позитивизм и вульгарный материализм*, которые и выступают учениями в философии, санкционирующим физиологизацию психического), но в целом он был сторонником *продуктивного диалога различных школ*, и в философских точках зрения, которые находил полезными для развития психологии, не торопился искать обесценивающие их недостатки.

Как методолог психологической науки, Г.И.Челпанов тяготел к *синтезу различных направлений и принадлежащих им методов*, понимая, что предметная область психологии охватывает множество различных явлений, допускающих по отношению к себе постановку различных задач – и требующих по отношению к себе различных подходов. Нельзя в области психологии «выполнить одним инструментом все виды работ». Триада методов, к которым склоняется Г.И.Челпанов, – *умозрение, интроспекция и эксперимент* – охватывает все основные возможности психологического познания. Умозрение способно дать представление о метафизической сущности психических явлений, интроспекция позволяет непосредственно соприкоснуться с реальностью явлений, выявляющих свою сущность, эксперимент служит коррекции и объективной верификации результатов интроспективного познания.

Признавая значимость эксперимента, Г.И.Челпанов никак не соглашался с тем, будто этот вспомогательный в психологии метод может заменить и отменить все прочие, заявляя: «Психологические явления могут быть познаваемы только путём самонаблюдения, или внутреннего опыта» [4, с.81]. Даже в советские годы он с нескрываемой иронией высказывался об «объективной психологии» бехтеревского толка. Такой психологии нет и быть не может, ведь изучаемые ею «объективные» явления – не психические. Существует

2 Сейчас и экспериментатору вполне очевидно, что в целостном психологическом исследовании теоретизация и эксперимент – лишь отдельные этапы.

не «объективная психология», а объективный метод в психологии, позволяющий изучать чужую душевную жизнь (человека и животных) с переводом изучаемого непсихического материала на язык интроспективной психологии. «Объективный» при этом не означает «общеизвестный», как и «субъективный» не означает «индивидуально-известный»; чтобы не заблуждаться на этот счёт, лучше использовать иные пары терминов: «интроспективный – рефлексологический», «ментализм – бихевиоризм».

Особое влияние на философское и психологическое творчество Г.И.Челпанова оказали теории Н.Я.Грота, Л.М.Лопатина, В.Вундта и К.Штумпфа. Гносеологические воззрения Г.И.Челпанова в целом соответствовали принципам неокантианской теории познания и В.В.Зеньковским определялись как *трансцендентальный реализм*, хотя сам Г.И.Челпанов называл их особым термином «*идеал-реализм*» (идеалистическое учение, построенное на реалистических началах, на данных опыта). Исходя в гносеологии из опыта, из данных сознания, Г.И.Челпанов был в то же время *априористом*, в чём усматривали противоречивость его позиции. Утверждая, что сознание связано с трансцендентным, он склонился к признанию наличия в сознании *априорных элементов и идей, объединяющих наши чувственные представления в цельное знание, в опыт субъекта*. На принципах *априоризма* он стоял как в общефилософских построениях, так и в обосновании основоположений психологической науки.

Решая онтологический вопрос о первоначалах мира, в выборе между ответами материализма, спиритуализма и психофизического монизма (спинозизма) Г.И.Челпанов склоняется к *спиритуализму*, считает наиболее вероятным, что *всё сущее состоит из духовного, из монад*. Материализм опровергается самой данностью психического во внутреннем опыте, психофизический же монизм приводит к неразличению

психического и физического, к невозможности их сопоставления за неимением надёжных оснований. В основу своей критики психофизического монизма Г.И.Челпанов положил вундтовский принцип «эмпирического параллелизма». Поскольку *психическое и физическое* находятся в отношении *параллелизма*, физические и психические процессы *принципиально не могут быть отождествлены и не детерминированы друг друга*. Важным следствием идеи психофизического параллелизма для психологии есть то, что *психическое объясняется только из психического*. В вопросе отличия психических явлений от явлений физических и материальных, составляющих предмет наук о природе, Г.И.Челпанов использует эмпирические аргументы В.Вундта, позволявшие утверждать уникальность предмета психологии (познаваемость душевных явлений *при помощи внутреннего опыта*, а не внешнего; доступность их наблюдению *только того лица, которое их переживает*) но на них не останавливается: последний аргумент отличия психического от физического (душевному явлениям *свойства протяжённости приписываемы быть не могут* [5, с.4]) указывает не на что иное, как на *субстанциальное отличие душевных явлений от явлений, принадлежащих материальному миру*³. Субстанциаль-

3 Протяжённость в физическом пространстве (а здесь подразумевается именно она, т.к. временная протяжённость психических явлений очевидна и Г.И.Челпановым признаётся) считается необходимым спутником материальной субстанции ещё со времён Р.Декарта. Её отсутствие равносильно нематериальности души. Это свёрнутое опровержение материализма ничуть не предполагает уход в область чистой «актуальности души», где её субстанциальная природа не имеет значения. Развертка же данного опровержения представлена в книге «Мозг и душа». Ссылаясь на Лейбница (с философией которого, по воспоминаниям В.В. Зеньковского, у Г.И.Челпанова было определенное родство, так и не воплощенное в реальные метафизические построения), он замечает: «сказать, что материя сама по себе мыслит – это значит связать нематериальное с материальным, нечто непротяженное с протяженным, а это невозможно» [4, с.137].

ность души (причем именно духовную субстанциальность) Г.И.Челпанов признает вполне недвусмысленно, при этом он, отстраняясь от актуализма В.Вундта, защищает представление Л.М.Лопатина о субстанции как о *пребывающей в единстве со своими обнаружениями*⁴. Присоединение Г.И.Челпанова не к актуализму, а к лопатинскому субстанциализму влечёт иное, чем у В.Вундта, понимание *опыта*, так как за опытом им предугадывается иной предмет психологии, связанный с её метафизической традицией.

Если для В.Вундта большое значение имело единство опыта, позволяющее превращать в эмпирическую науку даже философию («...для него философия, как и все другие науки, имеет своим основанием опыт, но с тою только разницею, что философия не ограничивается какой-либо частной областью, как это делают отдельные науки, но имеет своим предметом *всю область опыта*» [5, с.2]), то для Г.И.Челпанова важнее указание на различие *опытов, относящихся к разным мирам*; он использует категорию мира, чтобы подчеркнуть пропасть между психикой и непсихическим: «...для нашего познания существует два мира – мир психологический и мир физический. Для познания мира психологического существует метод самонаблюдения, или так называемый внутренний опыт, для познания мира физического существует метод внешнего наблюдения, или так называемый внешний опыт. Метод самонаблюдения иначе называется методом субъективным, метод наблюдения над физическим миром – методом объективным» [5, с.91]. Далее: «Между

миром физическим и миром психическим есть непреходимое различие» [5, с. 104]; «Ни к одному из явлений психического мира ни одна из категорий пространства и протяжённости применена быть не может» [4, с. 111]⁵. То, что психическое, по Г.И.Челпанову, образует самостоятельный мир (а не просто способ организации опыта), показательно в плане значимости дихотомии «субстанциализм – актуализм» для решения и наших задач: она позволяет нам с уверенностью причислить Г.И.Челпанова к *теоретикам личности* (не испытывая подобной уверенности относительно В.Вундта).

Согласно Г.И.Челпанову, «под субстанциальностью мы должны понимать ту сторону явлений, которая отличается известным постоянством и которая служит основой для изменяющейся стороны явлений. Такое отношение между субстанцией и её явлениями есть нечто логически необходимое. Мы не можем представить себе, чтобы какая-нибудь деятельность могла быть без деятеля, какое-нибудь явление без субстанции... нашему душевному миру присуще постоянство еще и потому, что он представляет единство [4, с.359]. Психологическая причинность, основывающаяся на принципе субстанции, несомненно, является более оправданной, чем основанная на творческих возможностях внешнего ряда психических явлений, составляющих опыт.

В своём понимании субстанциальности Г.И.Челпанов, определённо, всецело принадлежит к персоналистическому направлению отечественных метафизических теорий личности.

Персоналистические теории личности опираются на данные опыта самосознания субстанциальных субъектов: «самосознание себя в качестве личности – критерий наличия лично-

4 Такого рода субстанцию, по его мнению, должны признать существующей и актуалисты – В.Вундт с Ф.Паульсеном, для которых душа «есть непрерывно сменяющаяся связь процессов или актов» [4, с.352] – ведь, не признавая отдельности субстанции от её обнаружений, они признают самостоятельность души: «в современной философии те, кто признает существование души, признают также и её субстанциальность, если не прямо, то косвенно» [4, 362].

5 Оспаривающие данный тезис «защитники материализма, говоря о психических процессах, на самом деле всегда думают о физиологических, которые несомненно занимают место в пределах нашего организма» [4, с.116].

сти» (К.Н.Кавелин), личность есть «я на стадии самосознания, чувства и действия (Е.А.Бобров), «личность субстанциальна, способна к самосознанию, причём имеет в сознании достоверный опыт» (Л.М.Лопатин). Основу сознания «я» составляет «субстанциальное тождество сознания» (Л.М.Лопатин), субстанциальное бытие «я», входящее в координационное единство (Е.А.Бобров).

Достоверность опыта сознания специально обосновывается: субстанции не трансцендентны, а имманентны явлениям; «нет явлений без субстанций, субстанций же нет вне их свойств, состояний и действий» (Л.М.Лопатин); «абсолютный имманентизм («всё имманентно всему») переходит в абсолютный интуитивизм» (Н.О.Лосский), сознание личности включает «смысл» как «сверхпсихический элемент» (кн. Е.Н.Трубецкой), «в глубочайшей индивидуальности находит выражение общезначимое» (С.Л.Франк), духовный опыт сопровождается «очевидностью» (И.А.Ильин). Ведущим психологическим механизмом сознания иногда называют «мысленность» (А.Н.Радищев), но чаще – интуицию (П.В.Киреевский, П.С.Авсенёв, Н.Я.Грот, В.С.Соловьёв, Н.О.Лосский, С.Л.Франк, Б.П.Вышеславцев, П.А.Флоренский).

Теории всеединства, в отличие от персоналистических, опираются на интуицию соборности, симфоничности (интерсубъективности) – В.С.Соловьёв, кн. С.Н.Трубецкой и др., личность включается в «иерархию субстанциальных деятелей» (Н.О.Лосский), «симфоническую личность» (Л.П.Карсавин). Высказываются сомнения в оправданности «я» как «собственника сознания» и намерение базировать психологию личности на этнопсихологии как описательной и понимающей дисциплине (Г.Г.Шпет).

Переходя к обобщению базовых представлений отечественных персологов-метафизиков о личности, опять-таки особо выделим то пред-

ставление, которого придерживался Г.И.Челпанов.

В киевский период творчества Г.И.Челпанов как будто отождествлял личность с психикой и душой и использовал эти термины как взаимозаменяемые. Однако, в «Мозге и душе» мы можем найти основания для разделения понятий «душа», «личность» и «я».

Отвечая на вопрос, что такое «я», Г.И.Челпанов предлагает обратиться к актуальным данным самосознания: «Чтобы ответить на это, нам следует только спросить себя, что мы думаем, когда мы употребляем слово «я». Когда я употребляю слово «я», то я при этом думаю о том, что я занимаю такое общественное положение, что я родился там-то, что мне столько-то лет, что я имею такую-то наружность, что у меня такая-то одежда, что я тот самый, который неделю назад говорил на этом самом месте» [4, с.318].

К понятию «личность» он обращается в связи с идеей тождества нашего «я» во времени (высказанной ещё Л.М.Лопатиным): «Тождеством личности мы считаем то обстоятельство, что я отождествляю мое теперешнее «я» с тем «я», которое я имел много лет назад. Между ними в действительности есть огромная разница. В самом деле, когда я был ребёнком, то, употребляя слово «я», я мыслил совсем другое, чем когда я теперь употребляю это слово. Но мне кажется, что мое теперешнее «я» тождественно с моим прошлым «я». Если бы я не чувствовал тождества моего сегодняшнего «я» с моим «я» месяц тому назад, то я не считал бы себя ответственным за свои поступки, совершённые месяц тому назад. Но так как я считаю себя ответственным, то это значит, что я признаю свое тождество в различные моменты моей жизни» [4, с. 318].

«Душа» понимается как субстанциальное (духовное) основание личности: «Вот факты, в реальности которых едва ли кто-нибудь станет сомневаться, – но как их объяснить? Пытаюсь

объяснить эти факты, некоторые философы и пришли к признанию необходимости допустить существование «души». Они предполагали, что существует особая духовная субстанция, которую они считали простой и неделимой, нематериальной и неразрушимой. Эта духовная субстанция является носителем всех духовных состояний; она соединяет в одно целое все отдельные состояния. Благодаря ей наше «я» кажется тождественным и непрерывным. Эта духовная субстанция не есть что-нибудь тождественное с нашим духовным состоянием, с нашими чувствами, мыслями, желаниями и т. п. Она есть нечто отдельное, стоящее вне их и имеющее целью соединять духовные состояния в одно целое. Она, другими словами, напоминает собой материалистический атом. Подобно тому, как атом, скрываясь позади материальных явлений, на самом деле есть носитель всех свойств этих последних, так и духовная субстанция, будучи непосредственно недоступна нашему восприятию, является носителем сил, при помощи которых она вызывает явления сознания. Философы, которые признавали существование такой духовной субстанции, называются спиритуалистами» [4, с. 319]. В последнем пассаже Г.И.Челпанов, по своему обыкновению, остался в мета-позиции, вроде бы прямо не заявляя о своей поддержке спиритуализма, но всей логикой сказанного её подразумевающая.

Итак, по линии «я» – личность – душа Г.И.Челпанов удаляется от той поверхности данных в интроспекции психических явлений, которой удовлетворяется В.Вундт; а именно в направлении от «я» к личности происходит обретение психическим характеристикам целостности и самостоятельности, эмансипация от ситуативных влияний и закономерностей, в направлении же к душе происходит обретение психическим того духовного фундамента, обнаружением которого оно и служит.

Поздний Г.И.Челпанов (уже в ГАХНе) пересматривал свои взгляды на

личность, предлагая тезисы об *активности сознания, о связи личности с культурой и социальным окружением. Личностью, по мнению Г.И.Челпанова этого периода, является расширенное представление «я», в котором соединяется представление о внутреннем мире человека с представлением о теле. В самосознании личности важная роль отводится осуществлению произвольного движения, посредством коего происходит осознание того, что это движение происходит от собственного желания. Тело осознается моим потому, что оно подчиняется моему «я»* [2].

Теперь дадим более широкую панораму метафизических определений личности.

Личность в отечественной метафизической традиции определяют через тождество во времени «я» как актуального самосознания (Г.И.Челпанов), через сознание себя в качестве личности (К.Н.Кавелин), как «орган сознания» (Ю.Ф.Самарин), «носителя правосознания» и «путь осуществления абсолютного идеала» (П.И.Новгородцев), через метафору «неподвижного солнца», освещающего действительность (Н.Я.Грот).

Подчёркивается «неисчерпаемость» личности (В.В.Зеньковский), её «принципиальная незавершённость», невозможность её «подытожить» (М.М.Бахтин), она «глубже своего эмпирического выражения» (В.В.Зеньковский).

Теоретики из отечественной метафизической традиции указывают на *субстанциальное отличие душевных явлений от явлений, принадлежащих материальному миру: субстанциальное (духовное) основание личности составляет «душа»* (Г.И.Челпанов), «идея как задушевное основание личности» (П.Д.Юркевич), «субстанциальный деятель – идеальная, сверхпространственная и сверхвременная сущность» (Н.О.Лосский), «дух в человеке» (И.А.Ильин).

Личности присуща свобода воли, что делает её ответственной и ставит в

опозицію к естественному порядку явлений: человек «не хочет быть только фактом» (В.С.Соловьёв), «индивидуум основан в свободе, нарушающей природные законы» (В.В.Розанов), либо, если «индивидуум – биологическая категория», то «личность – религиозно-духовная категория» (Н.А.Бердяев), она «характеризуется свободой и ответственностью», поскольку «представляет дух в человеке» (И.А.Ильин).

Субстанціальність личности пред-полагает *непроизводность «я»* как *сознания единства и непрерывности психики* от текущей реальности процессов воспроизведения (В.В.Зеньковский); напротив, эмпирическое «я» производно от «я» субстанциального (С.Н.Булгаков), либо сводится к нему (Е.А.Бобров). Субстанция – основа *тождества личности*: «под субстанциальностью мы должны понимать ту сторону явлений, которая отличается известным постоянством и которая служит основой для изменяющейся стороны явлений» (Г.И.Челпанов); субстанциальное основание души выявляется в тождестве «я», соединяющего в психике настоящее и прошлое (В.В.Зеньковский); «постоянным и единственным предметом нашего внутреннего опыта всегда оказывается субстанциальное тождество нашего сознания в его разнообразных выражениях» (Л.М.Лопатин).

Субстанция задаёт *основания для психологической причинности* – более оправданные, чем «творческие возможности внешнего ряда психических явлений, составляющих опыт» (Г.И.Челпанов); субстанциальный деятель – существо, творящее события и являющееся их носителем (Н.О.Лосский), само тождество личности обретается «через деятельность самопостроения» (П.А.Флоренский). Посему личность – «субъект жизни и сознания» (В.С.Соловьёв), «субъект сознания и жизненного пути» (Е.Н.Трубецкой). Основание личностных актов – «очевидность духовного опыта» (И.А.Ильин).

Специфика понимания субстанции

в метафизике всеединства связана с соотношением субстанциальности с ипостасью Отца в Троице и волевым началом (В.С.Соловьёв), сама София (мировая душа) «под углом зрения Ипостаси Отчей ... есть идеальная *субстанция*» (Л.П.Карсавин).

Теологические основания в определении личности (личность как образ и подобие Божие) встречаются и в персоналистических теориях (у В.В.Зеньковского), но особенно характерны для теорий всеединства (В.С.Соловьёв, С.Н.Булгаков, П.А.Флоренский, Л.П.Карсавин).

Анализ текстов представителей отечественной метафизической традиции с последующей реконструкцией их общих представлений о личности в сопоставлении с типологией на основаниях П.П.Карсавина (см. 1.3.2.2.) позволил подтвердить нашу гипотезу о том, что при определении личности теоретики персоналистической направленности склонялись к пониманию личности как «лица» (акцентировали субстанциальную основу личности), а теоретики, ориентированные на метафизику всеединства – к пониманию личности как симфонического «лика» и божественной «ипостаси».

Выводы.

Метафизическая традиция в персонологии, к которой принадлежит и Г.И.Челпанов, тем важна для современной персонологической теоретизации, что позволяет подробно рефлексировать метафизический аспект, который – явно или неявно – присутствует в составе всякой теории личности.

Нами предложена «Общая структурная модель теории личности», важной стороной которой признана двоякая опытная верификация (через эмпирический и метафизический уровни).

Применена «Модель периодизации развития метафизической традиции в теоретизации личности», в которой выделены периоды: становления – в философии и филологии (XVIII-XIX ст.); расцвета – в философии персонализма

и всеединства (рубеж XIX-XX ст.); *интеграции в другие традиции XX ст.*

Отечественные метафизические теории подчёркивают духовное, сущностное, субстанциальное, субъектное начало, лежащее в основе личности. В персоналистических теориях личности духовность и субъектность, как

правило, принадлежит полюсу «индивидуального», а полюсу «социального» они чужды; в теориях, ориентированных на идею всеединства, духовность принадлежит социальности, истолкованной как «соборность» (интерсубъективность), а индивидуальность – периферичное единство.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Маноха І.П. Психологія потаємного «я». – К.: Поліграф книга, 2001. – 448 с.
2. Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. *Неизвестные страницы творчества Г.И.Челпанова // Вопросы психологии.* – 1999. – № 3. – С. 99–106.
3. Челпанов Г.И. *Введение в философию.* Изд. 6-е. – М., 1916. – 543 с.
4. Челпанов Г.И. *Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. Публичные лекции, читанные в Киеве в 1898-1899 гг.* – СПб.: «Мир Божий», 1900. – 366 с.
5. Челпанов Г.И. *Учебник психологии.* 4-е изд. – К.- Одесса: Розов, 1907. – 205 с.

ГОРШКОВ Е.А.,
кандидат психологических наук,
доцент, ФГБОУ ВПО
«Нижегородский национальный
исследовательский университет
им. Н.И.Лобачевского»
(Арзамасский филиал),
г. Арзамас, Россия

ИДЕИ Г.И. ЧЕЛПАНОВА О РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ ИСТОРИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА

В статье рассматривается идея Г.И. Челпанова о необходимости выделения новой отрасли психологического знания – социальной психологии. Анализируются взгляды Г.И. Челпанова в русле исторического развития европейской и американской социально-психологической науки в первой четверти XX века.

Ключевые слова: Г.И. Челпанов, социальная психология, методология, история социальной психологии, советская психология, кризис, научная дискуссия.

У статті розглядається ідея Г.І. Челпанова про необхідність виділення нової галузі психологічного знання – соціальної психології. Аналізуються погляди Г.І. Челпанова в руслі історичного розвитку європейської та американської соціально-психологічної науки в першій чверті XX століття.

Ключові слова: Г.І. Челпанов, соціальна психологія, методологія, історія соціальної психології, радянська психологія, криза, наукова дискусія.

The Chelpanov's idea about necessity of the emphasizing social psychology - new branch of psychological knowledge is reviewed. Author analyses the Chelpanov's notions in line with the historical development of European and American socio-psychological science in the first quarter of the XX century.

Key words: G.I. Chelpanov, social psychology, methodology, history of social psychology, Soviet psychology, crisis, scientific discussion.

В истории отечественной социально-психологической науки имя Г.И. Челпанова (1862-1936) занимает особое место. Возродившийся в 60-80-е годы, благодаря работам Е.А. Будиловой, А.А. Смирнова, А.В. Петровского, интерес к научному и творческому наследию ученого не ослабевает и по сей день. В первую очередь, это связано с московским Психологическим институтом, которым Челпанов руководил в период с 1912 по 1923 гг. Свои исследования в этой области посвятили П.П. Блонский, А.А. Никольская, А.Н. Ждан и др.

Значительное число работ посвящено анализу философских и психологических идей Челпанова в контексте идейно-философской борьбы в русской психологической науке того времени (К.Н. Корнилов, Б.М. Теплов, А.В. Петровский, Е.А. Будилова, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, А.Н. Леонтьев). Существенный вклад в изучение творческого и научного наследия Челпанова внес С.А. Богданчиков.

Имя Челпанова упоминается и при рассмотрении процесса развития отечественной социальной психологии в рамках анализа дискуссии между К.Н. Корниловым и Г.И. Челпановым по поводу путей развития психологической науки в России (Г.М. Андреева, А.Л. Свенцицкий, А.Л. Журавлев). Однако, в отечественной историко-психологической литературе отсутствует подробная характеристика идеи Челпанова о создании новой отрасли психологической науки - социальной психологии, оформления ее в качестве самостоятельной научной дисциплины. Особенно интересной данная идея оказывается в контексте анализа процесса развития мировой социально-психологической мысли 20-30-х годов XX века, каким образом она соотносилась с положением дел социальной психологии в Европе и США.

В 20-е годы XX века в советской психологической науке развернулась широкая дискуссия относительно дальнейшего пути развития психологии.

В первую очередь, дискуссия была направлена против идеалистической ориентации в психологии в пользу новой материалистической науки, основанной на марксистской философии.

Наибольшие споры вызвала позиция Г.И. Челпанова, который не возражая прямо против «соединения» марксизма с психологией, сделал акцент на необходимости разделения психологии на две части: эмпирическую, выступающую в качестве естественно-научной дисциплины, и социальную, базирующуюся на социокультурной традиции [Цит. по: 1]. Челпанов предложил выделить новую отрасль социальной психологии, считая, что «эмпирическая» психология, оставаясь естественнонаучной дисциплиной, вообще не связана с каким-либо философским обоснованием сущности человека, в том числе и с марксистским [12].

В наиболее общей форме возражения Челпанову были сформулированы В.А. Артемовым, который утверждал, что существует единая социальная психология, распадающаяся на социальную психологию индивида и на социальную психологию коллектива [2, с. 75].

Другой подход был предложен К.Н. Корниловым, который с позиций разрабатываемой им реактологии, предлагал сохранить единство психологии, путем распространения на поведение человека в коллективе принципа коллективных реакций. Именно такая психология становилась марксистской. В любом случае, противоположные мнению Челпанова позиции так или иначе отрицали необходимость создания «особой» социальной психологии.

Результаты данной дискуссии подробно освещены С.А. Богданчиковым [4], указывающим на слабость позиции Н.К. Корнилова, чья трактовка утверждения, что «поведение коллектива не есть простая сумма «поведений» его членов», не оставляла для социальной психологии собственного

предмета исследования.

При более детальном рассмотрении идеи Челпанова о выделении новой «части» психологии, то стоит отметить, что ученый довольно обстоятельно доказывает необходимость начала научной работы в области социальной психологии. Компилируя идеи многих известных ученых того времени и прошлого, Челпанов утверждает, что «человек рассматриваемый индивидуально, есть абстракция» [13, с. 6]. Тем самым, по мнению Челпанова, для построения новой науки был необходим отказ от «индивидуализма».

Для мировой социально-психологической мысли эти идеи не были новыми. Что же касается именно социально-психологического знания, то еще в 1902 году Ч. Кули (Cooley) в своей работе «Человеческая природа и социальный процесс» отмечал, что обособленный индивид – это абстракция, чуждая опыту, равно как и общество, взятое в отрыве от индивидов. И если для Челпанова данная идея во многом являлась инструментом борьбы против своих научных оппонентов, то в мировой социально-психологической мысли (в первую очередь, американской) это было основой построения методологии социально-психологических исследований начала XX века [6].

Челпанов вслед за многими европейскими и американскими социальными психологами отмечает необходимость самостоятельного статуса социальной психологии, «наряду с индивидуальной». Именно в организации изучения социальной психологии Челпанов видел выход из методологического кризиса в психологии, путь ее реформирования. Он был знаком с зарубежным опытом становления социальной психологии и понимал огромные теоретические, практические и прикладные возможности новой психологической дисциплины.

Среди основоположников коллективной (социальной) психологии Чел-

панов называет Лацаруса (Lazarus) и Штейнталя (Steinthal) - в Германии; Тайлора (Tylor) и Спенсера (Spencer) - в Англии; Фулье (Fouillee), Тарда (Tarde), Дюркгейма (Durkheim) и Леви-Брюля (Levy-Bruhl) - во Франции; Болдуина (Baldwin), МакДауголла (McDougall) и Дьюи (Dewey) - в США [12, с. 7-8]. Особые заслуги в развитии социальной психологии Челпанов признает за Вундтом (Wundt).

Вполне закономерно, глядя на список основоположников социальной психологии, в числе которых оказались не только философы, социологи и психологи, но этнографы и антропологи, что среди основных источников предмета социальной психологии Челпанов называет этнографический материал, собранный Академией Наук, Географическим сообществом, обществом любителей естествознания [13, с. 9]. При такой трактовке источников социально-психологического знания Челпанов в большей степени придерживается варианта *Völkerpsychologie* В. Вундта, призывавшего к изучению языка, традиций и обычаев.

Закрепить за социальной психологией статус самостоятельной науки Челпанов предлагает не только с помощью методологического ее оформления, но и путём создания специального Института социальной психологии. Следует отметить, что данная идея в контексте развития мировой социально-психологической мысли 20-х годов XX века оказалась революционной. До этого времени основными инструментами становления и оформления новой научной дисциплины были попытки разработки университетских курсов по социальной психологии, выпуск учебников и пособий, проведение отдельных социально-психологических исследований, лабораторных экспериментов.

Один из первых университетских курсов по социальной психологии был прочитан в США Г. Мидом (Mead) осенью 1900 г. в Чикагском Университете. С 1900 по 1905 гг. курс назывался

«современная социальная психология», но в 1906 г. Мид упростил название до «социальной психологии». В 1915 г. курс социальной психологии стал пользоваться большой популярностью, и в начале 1916-1917 учебного года Мид разделил его на начальный и продвинутый [7, с. 90].

Если говорить о публикации учебных пособий и руководств, то первой попыткой создания учебного руководства по социальной психологии можно считать работу американского ученого Д. Болдуина «Духовное развитие с социологической и этической точки зрения», содержащую специальный титульный подзаголовок «Исследование по социальной психологии» и увидевшую свет в 1897 году. С одной стороны, это было первое появление термина «социальная психология» в титуле научного издания, а с другой - книга Болдуина являлась своеобразной компиляцией работ ученого, имевших различную тематическую направленность и написанных в разное время и при различных обстоятельствах [Там же. С. 52].

В России в 1898 г. появляется брошюра В.М. Бехтерева 1898 г. «Роль внушения в общественной жизни», которая по мнению А.Л. Журавлева, стала первым отдельным научным отечественным изданием по социальной психологии [8].

Необходимо вспомнить знаковый для социальной психологии 1908 год и вышедшие почти одновременно работы американского социолога Э. Росса (Ross) «Социальной психология» и англо-американского психолога У. МакДаугалла «Введение в социальную психологию». В дальнейшем многие американские и европейские ученые пытались создать систематическое руководство по социальной психологии, однако в их работах не было единства мнений относительно предмета, задач и методов новой психологической дисциплины.

Среди первых социально-психологических экспериментальных иссле-

дований можно вспомнить ранние исследования внушаемости Бине и Анри (Binet, Henri, 1894) - во Франции; исследование динамогенных факторов в соревновании Н. Трипплетта (Triplet, 1897), эксперименты по изучению явления социальной фасилитации Ф. Олпортта (Allport, 1920) и Л. Трэвиса (Travis, 1925) - в США; эксперименты В.М. Бехтерева, посвященные групповому влиянию и внушению - в России.

Подобные экспериментальные исследования сыграли важную роль в оформлении социальной психологии как экспериментальной дисциплины в 20-40-х годах XX века, но, с другой стороны, существенно ограничивали предметную область социальной психологии изучением малых групп и их влияния на индивида. В первую очередь, это ощущалось в американской социально-психологической традиции, основанной на концепции бихевиоризма [6].

Вероятно, осознавая подобные трудности, Челпанов, знакомый с европейским и с американским опытом становления психологической науки, обратился в 1926 г. в Главнауку с предложением об организации Института социальной психологии [8, с. 10]. Создание Института социальной психологии позволяло бы консолидировать усилия ученых и специалистов в данной области знания, открывало путь для интенсивного развития не только отечественной социальной психологии, но и всего мирового социально-психологического знания. Более того, Челпанов имел четкие представления о перспективах подобных научных учреждений и не только в связи с созданием в Психологического института имени Л.Г. Щукиной.

Еще летом 1910 г. Челпанов вместе со своим учеником, приват-доцентом Г.Г. Шпетом осмотрели лаборатории немецких университетов: в Берлине - лабораторию К. Штумпфа (Stumpf), в Вюрцбургском университете - лабораторию профессора К. Марбе (Marbe), лабораторию О. Кюльпе (Külpe) в го-

роде Бонн. В следующем 1911 г. Челпанов предпринял путешествие в Америку с целью ознакомления с устройством психологических лабораторий и институтов при американских университетах: Гарвардском, Корнельском, Станфордском и др. [5, с. 5]

В Европе к 30-м годам XX века социальная психология еще не была признанной наукой, существовали работы отдельных исследователей, интересовавшихся социальной психологией [11, с. 18]. В Англии стоит упомянуть МакДаугалла и его работу 1920 г. «Групповой разум», а также Г. Уоллеса (Wallas) с работой «Великое общество» (1914), где была предпринята попытка определить предметную область и задачи социальной психологии. В Швейцарии можно отметить работы Ж. Пиаже (Piaget), посвященные развитию ребенка и в дальнейшем ставшие основой для современной концепции социализации. В Германии стоит упомянуть В. Мёде (Moede, 1920) и его экспериментальные исследования группы, а также В. Гельпаху (Hellpach), основателя недолго просуществовавшего первого Института социальной психологии (1921). Первый систематический немецкий учебник по социальной психологии появится только в 1933 г. за авторством Гельпаху.

Таким образом, необходимость изучения социальной психологии Челпановым обосновывалась как минимум тремя причинами: 1) реформирование психологической науки, защита идеалистического понимания психики; 2) изучение огромного пласта оставшихся без внимания исследователей явлений, порождаемых совместной деятельностью, данных языкознания и этнографии; 3) выделение социальной психологии как самостоятельной дисциплины и создание специального Института социальной психологии.

Дальнейшая история противостояния идеям Челпанова известна. Исследователи были вынуждены смешивать две трактовки, два понимания предмета социальной психологии, различных и по сути, и по содержанию. С одной стороны, социальная психология отождествлялась с учением о социальной детерминации психических процессов; с другой стороны, с наукой о группе явлений, порождаемых совместной деятельностью людей и прежде всего явлений, связанных с коллективом. В любом случае, методологические основы марксистской философии оказывались неприменимыми для создания в России самостоятельной дисциплины социальной психологии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Андреева, Г.М. К истории становления социальной психологии в России [Текст] / Г.М. Андреева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1997. № 4. – С. 6-17.
2. Артемов, В.А. Введение в социальную психологию [Текст] / В.А. Артемов. – М.: Госиздат, 1927.
3. Богданчиков, С.А. Неизвестный Г.И. Челпанов [Текст] / С.А. Богданчиков // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 27-35.
4. Богданчиков, С.А. Советская психология 1920-х годов (восемь очерков) [Текст] // С.А. Богданчиков. – Саратов, 2007.
5. Боцманова, М.Э. Психологический институт на Моховой. (Исторический очерк) [Текст] / М.Э. Боцманова, Е.П. Гусева, И.В. Равич-Щербо; под ред. В.В. Рубцова, А.Д. Червякова. – М.: ИЧП ЕАВ, 1994. – 92 с.

6. Горшков, Е.А. Становление социальной психологии США [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.А. Горшков; [Институт психологии РАН]. – М., 2011. – 23 с.
7. Горшков, Е.А. Становление социальной психологии США [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Горшков. – Арзамас, 2011. – 227 с.
8. Ждан, А.Н. Профессор Московского университета Георгий Иванович Челпанов [Текст] / А.Н. Ждан // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. № 3. – С. 4-18.
9. Журавлев, А.Л. Роль В.М. Бехтерева в становлении общественной (социальной) психологии в России (к 155-летию со дня рождения) [Текст] / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33, № 3. – С. 122-134.
10. Никольская, А.А. Основные этапы развития научной деятельности Психологического института [Текст] / А.А. Никольская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 5-21.
11. Хьюстон, М. Введение в социальную психологию. Европейский подход [Текст]: учебник для студентов вузов / М. Хьюстон, В. Штрёбе; Пер. с англ. под ред. проф. Т.Ю. Базарова; [пер. с англ. Г.Ю. Любимова]. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 622 с.: ил., табл.
12. Челпанов, Г.И. Психология и марксизм [Текст] / Г.И. Челпанов. – 2-е изд. М.: Русский книжник, 1925. – 30 с.
13. Челпанов, Г.И. Социальная психология или «условные рефлексy»? [Текст] / Г.И. Челпанов. – М.-Л.: Издание автора, 1926. – 38 с.

2. ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

БОЙКО З.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, Российский университет
дружбы народов, Москва, Россия

БЕЛОВОЛ Е.В.,

кандидат психологических
наук, доцент, профессор
кафедры психологии развития,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва, Россия

РАДЫШ И.В.,

доктор медицинских наук,
профессор заведующий кафедрой
управления сестринской
деятельностью, медицинский
факультет, Российский
университет дружбы народов,
Москва, Россия

ЭЙДЖИЗМ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА XXI ВЕКА*

Статья посвящена анализу проблемы старения и отношения к пожилым людям. В статье анализируется изменение отношения к пожилым людям в разные исторические периоды, а также взаимоотношения и взаимодействие между представителями разных поколений. Рассматриваются медико-биологические и социально-психологические подходы к определению процесса старения. Анализируются понятия третий возраст, эйджизм и антиэйджизм.

Ключевые слова: процесс старения, отношение к пожилым людям, эйджизм, антиэйджизм, интеллектуальная активность в пожилом возрасте, третий возраст, психическое состояние в старости.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-06-00974

Стаття присвячена аналізу проблеми старіння і відносини до людей похилого віку. У статті аналізується ставлення до людей похилого віку в різні історичні періоди, а також взаємини і взаємодія між представниками різних поколінь. Розглядаються медико-біологічні та соціально-психологічні підходи до визначення процесу старіння. Аналізуються поняття третій вік, ейджизм і антіейджизм.

Ключові слова: процес старіння, ставлення до людей похилого віку, ейджизм, антіейджизм, інтелектуальна активність в похилому віці, третій вік, психічний стан в старості, герантопсихологія.

The problem of aging and attitudes to the elderly is considered in the article. The increasing proportion of elderly people and declining birthrate in the XXI century set thinking about the role of "third age" people in the modern society. Thereby the researches in the sphere of gerontology become a topical problem. Changes in attitudes to elderly in different historic periods as well as interrelations and interactions between different generations are analyzed in the article. Medico-biological and socio-psychological approaches to aging are examined. Such notions as third age, ageism and anti ageism are analyzed.

Key words: aging, attitude to elderly, ageism, anti ageism, intellectual activity in elderly age, third age, mental state in old age, gerontopsychology.

Понятие возраста в психологии является одной из самых неоднозначных категорий. Границы пожилого возраста и старости определяются в разных теориях по-разному. Также существуют различные подходы к определению процесса старения.

Проблема старения населения стала актуальной в XX веке. В разные исторические периоды, в разных культурах отношение к старости менялось с течением времени. В современном мире в разных странах отношение к старению населения и пожилым людям также имеет большие различия [2].

До XX века средняя продолжительность жизни населения развитых стран постепенно росла. В первобытном обществе средняя продолжительность

жизни составляла от 15 до 22 лет. В эпоху Древнего мира она в среднем составляла 20-30 лет. Позднее, в Средние века и эпоху Возрождения, средняя продолжительность оставалась на уровне эпохи Древнего мира. Болезни, голод и войны были постоянными спутниками человечества на протяжении всей истории.

В некоторых архаических культурах с ограниченными ресурсами вплоть до начала XX века сохранялся обычай избавляться от стариков. В определенном возрасте стариков отправляли в отдаленные места, где они умирали в одиночестве от голода. Там, где не хватает еды для молодых и здоровых, которые могут быть полезны общине, старики считались обузой и часто сами просили отвезти в то место, откуда они могли бы отпра-

висься к праотцам.

Ситуация стала меняться только в эпоху Новейшего времени. Достижения в сфере медицины позволили увеличить продолжительность жизни и сократить смертность от различных болезней. Рост доли пожилого населения и сокращение рождаемости привели к возникновению проблемы старения населения и заставили задуматься о роли людей пожилого возраста в современном обществе.

В современном обществе также происходит постепенное изменение взглядов и существующих стереотипов в отношении старения и людей пожилого возраста. Если ранее старость ассоциировалась с мудростью, наличием жизненного опыта и знаний, то постепенно, с ростом доли пожилого населения, отношение к старикам изменилось в сторону роста негативных оценок. Старость стала восприниматься как период окончания жизни, связанный с немощью, болезнями и интеллектуальной деградацией. В исторически сформированных стереотипах старость противопоставляется молодости и взрослости.

В 1969 году американский психолог и геронтолог Р.Н. Батлер ввел понятие «эйджизм» от английского age (возраст), которое обозначает дискриминацию по возрасту, пренебрежительное отношение к пожилым людям и нежелание сотрудничать с людьми, которые не соответствуют определенному возрастному критерию. Эйджизм – это неприятие старости. Антиэйджизм, проявляется в отрицании старения и стремлении выглядеть моложе во что бы то ни стало. Антиэйджизм, наряду с общеизвестными практиками сохранения и поддержания физической формы и хорошего самочувствия, проявляется в стремлении скрыть и уничтожить следы физического старения при помощи пластической хирургии, биотехнологий и фармакологии.

Принять старость современному человеку трудно в большинстве слу-

чаев из-за существующих стереотипов. Сегодня из научного и бытового употребления в западных культурах постепенно уходят такие понятия как “старость”, “старики” и даже “пожилые”, а на смену приходят такие понятия как: “третий возраст”, “солидный возраст” и даже “молодые старики” (young old) [3]. В то же время старость является важным этапом для экзистенциального анализа прожитой жизни [4].

Неприятие старости является следствием нежелания осмыслить собственную жизнь и преодолеть страх перед приближающейся смертью. Современное общество больше ориентировано на молодых, уверенных в себе индивидов, стремящихся к достижениям. Чтобы соответствовать требованиям социума, пожилые люди стараются как можно дольше сохранить хорошую физическую форму и скрыть признаки старения.

Вместе с тем исследования показали, что существующие стереотипы влияют на самооценку пожилых людей. Было отмечено, что чем больше пожилые подвержены влиянию стереотипов, тем ниже их самооценка [6,9]. Очевидно, что с возрастом усвоенные в детстве и молодости стереотипы влияют на самовосприятие и самооценку. Негативное влияние стереотипов прослеживается и на оценке своего будущего. Молодые смотрят в будущее с надеждой на то, что оно принесет что-то хорошее, а пожилые не видят впереди ничего хорошего [8]. Вместе с тем, получение новой положительной информации о старении, приводит к изменению восприятия своего положения и собственных способностей пожилыми людьми.

В исследованиях, посвященных качеству жизни пожилых людей, было доказано, что образ жизни пожилых людей является одной из предпосылок долгожительства и сохранности интеллекта. Оптимистично настроенные пожилые люди живут дольше и чувствуют себя лучше. Среди долгожи-

телей как правило больше выявлено оптимистов.

Существующие научные подходы к определению процесса старения можно разделить на медико-биологические и социально-психологические. В русле медико-биологических подходов к определению процесса старения существуют несколько определений этого процесса.

В рамках биологических подходов к старению считается, что большинство живых организмов, включая растения и животных, с возрастом постепенно утрачивают свои функциональные способности. Стрелером Б. были предложены четыре основополагающие критерия, связанных со старением: старение является универсальным процессом, этому процессу подвержены все без исключения члены популяции, старение – это непрерывный и прогрессирующий процесс, старение связано с дегенеративными изменениями в организме [5].

Среди биологических теорий старения можно выделить следующие: теория запрограммированного старения, согласно которой старение запрограммировано эволюцией и заложено в нашем генетическом коде; теорию незапрограммированного старения, согласно которой процесс старения связан с повреждением клеток и может происходить случайно; теорию интоксикации, в соответствии с которой процесс старения рассматривается как процесс интоксикации организма (И.И. Мечников); теорию, сформулированную А.А. Богомолец, который считал, что старение связано с дисгармонией физиологических процессов организма.

Другими словами, с точки зрения биологического старения организма, человек ничего изменить не в состоянии. Остановить физиологическое старение невозможно, но можно адаптироваться к этому периоду своей жизни и принять его.

Исследования, которые проводятся

в области возрастной физиологии мозга и психофизиологии показывают, что в современном обществе остается невостребованным интеллектуальный потенциал людей третьего возраста. Результаты Сизтлского лонгитюдного исследования опровергают представление о том, что пожилые люди менее обучаемы, хуже усваивают материал из-за потери нейронов мозга [7]. В ходе исследования, в котором приняли участие 6000 человек, было обнаружено, что с возрастом утрачиваются не клетки головного мозга, а связи между ними. Результаты участников данного исследования были лучше в 40-50 летнем возрасте, чем в 20 лет.

Эти связи утрачиваются в том случае, когда они не задействованы, когда интеллектуальная деятельность недостаточна. При постоянной интеллектуальной нагрузке, в мозгу растет количество миелина, который ускоряет прохождение сигнала между нейронами, что приводит к росту интеллектуального уровня даже выше среднего показателя. Интеллектуальная активность в пожилом возрасте приводит к повышению IQ, поэтому любые новые знания в этом возрасте способствуют интеллектуальной сохранности.

Следовательно, пожилым людям необходима интеллектуальная деятельность. Необходимы постоянные тренировки памяти и других познавательных процессов. Отсутствие когнитивной деятельности приводит к постепенной деградации, которой так боятся люди третьего возраста.

К социально-психологическим подходам относятся: теория разъединения, теория активности, теория возрастной стратификации и теория субкультуры.

Согласно теории разъединения (Э. Каминз и У. Генри) старение неизбежно сопровождается взаимным отчуждением, уменьшением социального взаимодействия, что в итоге ведет к изоляции. Альтернативной точки зрения придерживаются сторонники

теории активности. В соответствии с положениями этой теории, пожилые люди сохраняют свои привычки и не меняют стиль поведения, сопротивляясь любым попыткам изолировать их от общества. Сторонники теории возрастной стратификации рассматривают возрастную дифференциацию, социальную и экономическую как основу деления на группы.

Английским социологом А. Роуз в 1965 году была разработана «Теория субкультуры пожилого возраста». Согласно этой теории пожилые люди в основном общаются с людьми своей возрастной группы, в которой формируется своя субкультура со своими ценностями, т.к. у них общие интересы. А. Роуз предлагала строить поселки для пожилых, куда они могли бы выезжать, выходя на пенсию. Эта теория не учитывает, что пожилые люди являются неоднородной группой и входят в разные социальные группы и

могут иметь разные ценности взгляды. Формирование субкультуры пожилых людей не решает проблемы их социальной включенности.

Современные исследования в области герантопсихологии и герантологии направлены на исследование процесса старения и поиск возможностей облегчить этот процесс. Сегодня по-прежнему актуальной остается задача разрешения «кризиса старения» и адаптации людей третьего возраста в социум. Ощущение полноты жизни, поиск смысла жизни и позитивное восприятие образа Я являются неотъемлемыми условиями позитивного восприятия действительности в этом возрасте. Разработка программ, направленных на позитивное восприятие процесса старения и адаптации к старости, является одной из важнейших задач, стоящих перед современным обществом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю. Особенности протекания познавательных процессов у лиц «третьего возраста» // *Качество жизни, психология здоровья и образование: междисциплинарный подход: материалы Международной научно-практической конференции*. Москва, РУДН, 24-25 апреля 2014 г. – М.: РУДН, 2014. С. 44-46
2. Бойко З.В. Отношение к пожилым и качество жизни в разных культурах: теоретический обзор // *Качество жизни, психология здоровья и образование: междисциплинарный подход: материалы Международной научно-практической конференции*. Москва, РУДН, 24-25 апреля 2014 г. – М.: РУДН, 2014. С. 48-51
3. Левинсон А.Г. Старость как институт // *Отечественные записки*. 2005. №3 (24). С. 16-39
4. Сапогова Е.Е. *Экзистенциальная психология взрослости*. – М.: Смысл, 2013
5. Стрелер Б. *Время, клетки и старение* // М.: Изд-во Мир, 1964
6. Aiken, L.R. *Later Life*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989
7. Power M. The midlife brain surge that means we DO grow wiser as we get older // *The Daily Mail*. 2010. 27 July.
8. Staudinger, U.M. Bluck, S. and Herzberg, P.Y. Looking back and looking ahead: Adult age differences in consistency of diachronous ratings of subjective well-being. *Psychology and Aging*, 18, 13-24
9. Ward, R. *The Aging Experience*. Cambridge; Harper and Row. 1984

ВОРОБІЙОВ А.М.,
кандидат педагогічних наук,
професор,
перший проректор РДГУ,
завідувач кафедри загальної
психології та психодіагностики,
Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ УСТАНОВКИ

В статті проаналізовані аспекти вивчення проблеми соціальної установки. Подальший науковий прогрес в даній галузі вимагає міждисциплінарного аналізу проблеми, в центрі якого повинні знаходитися її психолого-антропологічні аспекти. Не тільки соціальна психологія, психологія в цілому повинна повернутися обличчям до феномена цінності і розгорнути масштабні дослідження в цій галузі.

Ключові слова: Соціальна установка, атитюд, ціннісні орієнтації, саморегуляція, стійкість, соціальна поведінка, симпатія, антипатія, готовність, активність.

В статье проанализированы аспекты изучения проблемы социальной установки. Дальнейший научный прогресс в данной области требует междисциплинарного анализа проблемы, в центре которого должны находиться ее психолого-антропологические аспекты. Не только социальная психология, психология в целом должна повернуться лицом к феномену ценности и развернуть масштабные исследования в этой области.

Ключевые слова: Социальная установка, атитюд, ценностные ориентации, саморегуляция, устойчивость, социальное поведение, симпатия, антипатия, готовность, активность.

The article analyzes aspects of the study of the problem of social installation. Further scientific progress in this area requires an interdisciplinary analysis of the problem, in the center of which must be her psychological and anthropological aspects. Not only social

© Воробійов А.М., 2014

psychology, psychology in General must face the phenomenon values and deploy a large-scale research in this area.

Key words: *Social attitude, attitude, values, self-regulation, stability, social behavior, sympathy, antipathy, willingness, activity.*

Постановка наукової проблеми. Важливою галуззю наукових соціально-психологічних досліджень є пошук регуляторів соціальної поведінки людини. Традиційно теоретико-дослідна думка розгортається навколо низки понять, близьких, але не тотожних за змістом: атитюд, соціальна установка, ціннісні орієнтації та ін. Внутрішній стан готовності людини до дії передуює поведінці й має назву соціальна установка (атитюд). Установка – готовність, схильність суб'єкта до сприйняття майбутніх подій і дій в певному напрямку; забезпечує стійкий цілеспрямований характер перебігу відповідної діяльності, служить основою доцільної вибіркової активності людини (поняття установки у вітчизняній психології базується на теоретичних розробках Д.Н. Узнадзе і його наукової школи). Йдеться саме про готовність до майбутньої дії. Якщо навичка відноситься до періоду здійснення дії, то установка – до періоду, що їй передуює. Установка має вельми важливе функціональне значення: цей стан готовності дозволяє ефективно виконати відповідну дію. Але іноді механізми установки можуть ввести в оману. Саме “помилки установки”, що виявляються в помилкових діях, сприйняттях або оцінках, відносяться до її найвиразніших проявів.

Метою статті є вивчення поняття, яке займає дуже важливе місце – мабуть тому, що явища установки пронизують практично всі сфери психічного життя. Установка – не окремий психологічний процес, а щось цілісне, один з основних факторів. Це виявляється і в тому, що вона сформованою в одній сфері, переходить на інші.

Установка виникає при взаємодії індивіда з середовищем, при “зустрічі” потреби з ситуацією її задоволення; на базі установки, що виражає стан всього суб'єкта як такого, діяльність може бути активізована без участі його емоційних і вольових актів.

Але діяльність в плані “імпульсної” установки людині хоча і властива, проте не відображає її сутності. Специфічно людське явище “об'єктивування” – акт виділення дії з єдності з суб'єктом, переживання дійсності як існуючої незалежно від суб'єкта. Об'єктивування виникає, коли установка не забезпечує адекватної дії; тоді виникає план свідомості, внаслідок чого знову-таки виробляється готовність до діяльності – установка.

Виклад основного матеріалу досліджень. Поняття установки було вперше введено німецьким психологом Ланге для позначення обумовленого минулим досвідом чинника, що визначав швидкість реагування на сприйняту ситуацію і деякі ілюзії сприйняття, а також для опису виникаючого при постановці задач експерименту неусвідомлюваного стану готовності, що обумовлює спрямованість різних психічних процесів.

Пізніше поняття установки соціальної – атитуду – вводиться в соціальну психологію і соціологію для позначення суб'єктивної орієнтації індивідів як членів групи (або суспільства) на якісь цінності, приписуючи певні соціально прийнятні способи поведінки.

Основний недолік подібних інтерпретацій установки полягає в тому, що в них соціально-настановча регуляція поведінки фактично обмежується якимись абстрактними умовами. Як

пояснювальний принцип вивчення психічних явищ установка найбільш глибоко розроблена Д. Узнадзе і його школою.

Установки можуть виявлятися в різних сферах психічного життя. Можна говорити про установки моторні, установки перцептивні, установки розумові. Установки можуть бути усвідомленими, проте найбільший інтерес представляють прояви установок неусвідомлених.

У соціальній психології установка використовується при вивченні:

- 1) відносин особи як члена групи до деяких соціальних об'єктів;
- 2) механізмів саморегуляції, стійкості і узгодженості соціальної поведінки;
- 3) процесу соціалізації і зміни установки, наприклад, під впливом пропаганди.

Функція установки, її ефекти і зміст розкриваються при вивченні її ролі в регуляції діяльності. Тут її основні функції такі: 1) установка визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер перебігу діяльності, виступає як механізм стабілізації, що дозволяє зберегти її спрямованість при безперервній зміні ситуацій; 2) установка звільняє суб'єкта від необхідності ухвалювати рішення і довільно контролювати перебіг діяльності в стандартних ситуаціях, що раніше зустрічалися; 3) установка може виступити і як чинник, що обумовлює інертність, відсталість діяльності, утруднюючи пристосування до нових ситуацій. [12].

Традиція вивчення соціальних установок склалася в західній соціальній психології і соціології (Девіс, 1972. З. 54). Відмінність цієї лінії досліджень полягає в тому, що від початку категоріальна основа досліджень, розставлені в них акценти були орієнтовані на проблеми соціально-психологічного знання. В західній соціальній психології для позначення соціальних установок використовується термін "атитюд", який в літературі на російській

мові перекладається або як "соціальна установка", або вживається як калька з англійського (без перекладу) "атитюд". Цю обмовку необхідно зробити тому, що для терміну "установка" (в тому значенні, яке йому надавалось у школі Д.Н. Узнадзе) існує інше позначення в англійській мові – "set". Дуже важливо зразу ж відзначити, що вивчення атитюдів є абсолютно самостійною лінією вивчення, не в руслі розвитку ідей установки ("set"), і перетворилися на одну з найрозробленіших галузей соціальної психології.

В історії досліджень атитюдів у західній соціальній психології виділяються чотири періоди: 1) від введення цього терміну в 1918 р. до другої світової війни (характерна риса цього періоду – бурхливе зростання популярності проблеми і кількості досліджень); 2) 40-50-і р.р. (характерна риса – занепад досліджень з даної проблематики у зв'язку із рядом утруднень і виявлених тупикових позицій); 3) 50-60-і р.р. (характерна риса – відродження інтересу до проблеми, виникнення ряду нових ідей, але разом з тим визнання кризового стану досліджень); 4) 70-і р.р. (характерна риса – явний застій, пов'язаний із великою кількістю суперечливих фактів. Розглянемо деякі деталі цієї загальної картини.

Після відкриття феномена атитюду почався своєрідний "бум" в його дослідженні. Виникло декілька різних тлумачень атитюду, багато суперечливих його визначень. В 1935 р. Г. Олпорт написав оглядову статтю з проблеми дослідження атитюду, в якій налічив 17 дефініцій цього поняття. З цих сімнадцяти визначень були виділені ті риси атитюду, які наголошувалися всіма дослідниками. В остаточному, систематизованому вигляді вони виглядали так:

1. Певний стан свідомості і нервової системи, що виражає.
2. Готовність до реакції.
3. Організованість.
4. На основі попереднього досвіду.
5. Що робить направляючий і дина-

мічний вплив на поведінку.

Таким чином, були встановлені залежність атитюду від попереднього досвіду і його важлива регулятивна роль в поведінці. Атитюд формується на підставі попереднього соціально-психологічного досвіду, розгортається на усвідомленому й неусвідомленому рівні та здійснює регулятивну (спрямовує поведінку або керує нею) функцію стосовно поведінки індивіда. Він також визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер поведінки в ситуаціях, що змінюються; звільняє суб'єкта від необхідності приймати рішення й довільно контролювати поведінку в стандартних ситуаціях; може виступати і як чинник, що зумовлює інертність дії та гальмує пристосування до нових ситуацій, котрі вимагають зміни програми поведінки. Залежно від того, на який об'єктивний чинник діяльності спрямована установка, виокремлюють три рівні регуляції поведінки – рівні смислових, цільових та операційних атитюдів. Смислові атитюди складаються з інформаційного (світогляд людини), емоційного (симпатії, антипатії стосовно іншого об'єкта), регулятивного (готовність діяти) компонентів. Вони допомагають сприймати систему норм і цінностей у групі, зберігати цілісність поведінки особистості в ситуаціях конфлікту, визначати лінію поведінки індивіда тощо. Цільові атитюди зумовлені цілями й визначають стійкість перебігу певної дії людини. У процесі вирішення конкретних завдань на підставі врахування умов ситуації та прогнозування розвитку цих умов виявляються операційні атитюди, що проявляються в стереотипності мислення, конформній поведінці особистості тощо.

Ми вже згадували про те, що 1918-1920р.р. вийшло 5-томне дослідження У. І. Томаса і Ф. Знанецького «Польські селяни в Європі і Америці», і що завдяки цій роботі поняття «установка» стає центральним в соціальній психології. Про те, що справа йшла саме так, свідчить заява відомого гарвардського пси-

холога Гордона Олпорта, який в 1935 році писав, що установки є наріжним каменем всієї будівлі американської соціальної психології В справедливості заяви Г. Олпорта не доводиться сумніватися. У 1968 році інший, не менш відомий соціальний психолог, У. Макгайр відзначав, що на долю установок в 60-роках доводилося не менше 25 % всіх досліджень в соціальній психології (Штальберг Д., 2001).

Зрозуміло, що якщо світова соціальна психологія орієнтувалася і до цих пір орієнтується на американську науку, то тема соціальної установки стала центральною для соціальної психології в цілому.

Але мало вказати на важливість того або іншого явища, необхідно також дати йому визначення з тим, щоб різні дослідники, використовуючи одне і те ж поняття, вкладали в нього однаковий зміст. Інакше вони просто не зрозуміють один одного. Відразу скажемо, що сформулювати таке визначення дуже непросто. Отже перша перешкода, що виникає при вивченні установок, якраз і пов'язана з визначенням того, що ж вона є.

Усі численні визначення соціальної установки передбачали виокремлення її основних функцій: випереджувальної та регулятивної. І визначення соціальної установки як готовності до дії, як її передумови фіксує насамперед її регулятивну й випереджувальну функції. Систематизуючи та узагальнюючи різні дефініції установки, Г. Олпорт визначав її як стан психонервової готовності індивіда до реакції на всі об'єкти чи ситуації, з якими він пов'язаний. Таким чином, роблячи цілеспрямований і динамічний вплив на поведінку, установка завжди є залежною від минулого досвіду. Подібне розуміння соціальної установки суттєво відрізняється від того, як її визначали В. Томас і Ф. Знанецький, адже вони вважали атитюд дуже близьким до колективних уявлень. Стосовно визначення Г. Олпорта, то соціальна установка — це суто індивідуальне утво-

рення. Г. Олпорт прослідкував три основних джерела виникнення поняття «атитюд». Одне з перших джерел — експериментальна психологія кінця ХІХ століття, яка у своїй практиці використовувала „попередників” атитюду — м’язову установку, установку на завдання та ін. Вважається, що саме в цей час були закладені основи типологізації установок, експериментальна база їх виявлення й диференціації. Другим джерелом є соціологія, зокрема, класичні соціологічні доробки В. Томаса та Ф. Знанецького. Третім джерелом виникнення атитюду став психоаналіз.

Розвиваючи цю категорію, Д. Узнадзе та представники його школи розглядали установку як готовність до певної активності. При цьому готовність визначається взаємодією конкретної потреби й ситуацією її задоволення. Отож передбачається, таким чином, поділ установок на два різновиди — актуальні та фіксовані, де перші виявляються у формі дифузного, недиференційованого стану, а другі — цілком диференційовані, одержані в результаті повторного впливу ситуації, тобто базуються на досвіді. Ці загальні положення теорії установки Д. Узнадзе зберігають своє принципове значення і для соціальної психології, особливо стосовно фіксованої установки. Дослідники вказують на такі важливі ознаки установки, як інтенсивність позитивного чи негативного афекту, тобто ставлення до якогось психологічного об’єкта, її латентність або недоступність для прямого спостереження. Установка вимірюється на підставі вербальних самозвітів опитуваних. Такий самозвіт є нічим іншим, як узагальненою оцінкою особистості власного відчуття схильності або неохочності до конкретного об’єкта. Тобто атитюд — це міра почуття (афекту), викликаного конкретним об’єктом («за» чи «проти»). За таким принципом побудовані передусім відомі шкали установок Л. Терстоуна, Р. Лайкерта, що є біполярним конти-

ніумом із полюсами: «дуже добре» — «вкрай погано», «цілком згоден» — «ні з чим не згоден» тощо. Дослідження атитюду дали змогу виокремити в його структурі когнітивний (пізнавальний), афективний (емоційний) та поведінковий (конативний) компоненти. Отже, соціальну установку почали розглядати водночас як знання суб’єкта про предмет його ставлення, як емоційну оцінку та певний намір — програму дій щодо конкретного об’єкта.

Леон Терстоун в своїй знаменитій статті «Атитюд можна виміряти» писав: «я визначаю атитюд як намір реагувати позитивно або негативно на психологічний об’єкт, яким може бути будь-який символ, особа, фраза, склад або ідея, щодо якої індивід може мати різні відчуття» [11].

Леонард Дуб вважає, що «атитюд — це імпліцитна драйв-похідна реакція щодо соціального значення в індивідуальній сфері діяльності» (Doob 1947).

Сміт, Брунер і Уайт вважають, що атитюд — «це схильність до досвіду, яка мотивує індивід до певних дій відносно об’єктів» (Smith, Bruner, White, 1956).

Чарльз Огсуд головною якістю атитюду вважає «схильність реагувати, яка залежна від інших станів, таких, як готовність до певної оцінної відповіді» (Osgood Suci and Tannenbaum, 1957).

Сарноф визначає атитюд як схильність реагувати позитивно або негативно на певний клас об’єктів (см.: Sarnoff, 1960).

Креч, Кратчфільд і Баллачі в 1962 році позначили атитюд як «постійні системи позитивних або негативних оцінок, когніцій і дій відносно соціальних об’єктів» (Krech, Gruchfeld and Balachey, 1962).

Установка — це егодиспозиційність-егоготовність-егопроекційність суб’єкта, яка виникає при феноменах антиципації-передбачення ним самим появи об’єкту-предмету. У модель-структуру установки повинні бути

підключені-введені такі феномени: сама установка дефініціює релевантно-проекційний характер, пов'язаний, імпліційований з програмуванням діяльності-активності; установка це і механізм, що приводить в рух акти пов'язані-когерентційовані з контролем-регуляцією за психофеноменами-психофункціями-психопроцесами [13, с.715].

Висновки і перспективи: Соціальна установка – фіксована в соціальному досвіді особи (групи) схильність сприймати і оцінювати соціально значущі об'єкти, а також готовність особи (групи) до певних дій, орієнтованих на соціально значущі об'єкти; це довгострокові стійкі системи позитивних і негативних оцінок емоційних переживань і тенденцій діяти «за» чи «проти» по відношенню до соціальних об'єктів. Множинність психічного життя формується в одну цілісну структуру конкретним суб'єктом, який в кожен момент своєї активності характеризується певною установкою чи відповідною спрямованістю, таким динамічним станом, який забезпечує виникнення психічних дій, що необхідні для адек-

ватного відображення середовища і формування актуалізованих переживань в одну цілісну структуру діяльності.

В структурі соціальної установки чітко виділяються оцінкові ставлення, судження, які екстеріорізуються через систему цінностей. Цінності – це матеріальні чи ідеальні предмети, що набувають значимості для даного соціального суб'єкта з позиції задоволення його потреб та інтересів. Цінності виступають критеріями оцінки як всього життя особистості, так і окремих її вчинків і дій; так як вони дають основу для вибору альтернативних способів дії, для відбору і оцінки цих альтернатив. Цінності особистості утворюють систему її ціннісних орієнтацій, які розуміються сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості, що являються для людини особливо значимими. На базі засвоєння оціночних структур, під час соціалізації особистості суб'єкт формує власне ставлення до соціуму, а також готовності діяти певним чином у ситуаціях соціальної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1991. – 340 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Борис Герасимович Ананьев. – М., 1980.
3. Андриенко Е. В. Социальная психология : Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обуч. по спец.: “Социальная педагогика”, “Педагогика и психология”, “Социальная психология”, “Педагогика” / Е. В. Андриенко ; Под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2001. – 263 с. – (Высшее образование).
4. Барканова О. В. Формирование духовных ценностей в юношеском возрасте / О. В. Барканова // Психология обучения. – 2011. – № 1. – С. 66-72.
5. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитания / Роберт Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
6. Возрастная и педагогическая психология : Учебник для пед. ин-тов / Авт. кол.: В.В.Давыдов, Т.В.Драгунова, Л.Т.Ительсон; Под ред. А.В.Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1973. – 288 с.
7. Крайг Г Психология развития / Грейг Крайг // СПб. : Питер, 2000. – 992 с. : ил. – (Мастера психологии).

8. Орбан-Лембрик Л. Е. Активність особистості як форма вияву її індивідуальності та професіоналізму /Л. Е. Орбан-Лембрик // Теоретико-методолог. пробл. генет. психології. – К., 2002.
9. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості : у 2-х т. / М. И. Боришевський, М. І. Алексеева, В. В. Антоненко та ін. ; за заг. ред. М. И. Боришевського. – К., 2001. – Т. 2. – С. 120–139.
10. Психология и педагогика : Учеб пособие / Под ред. А.А. Радугина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Центр, 1999. – 256 с. – (Alma mater).
11. Социальная психология : Учеб. пособие для вузов / Авт.-сост.: Р.И.Мокишанцев, А.В. Мокишанцева; М-во образования РФ.; Новосибирск. гос. ун-т. – М.: Новосибирск : ИНФРА-М; Сибир. соглашение, 2001. – 408 с. – (Высшее образования).
12. Фрагменты работы Узнадзе: Экспериментальные основы психологии установки. 1949. Текст издается по изданию: Психологические исследования. М., 1966, С. 248, 289-292.
13. Шапар В. Сучасний словник психологічних термінів. / Віктор Шапар // Х., 2007. – С. 715.

ГУСЕЙНОВА Н.О.,
аспірантка, кафедра практичної
психології,
Херсонський державний
університет,
м. Херсон

САМОТНІСТЬ ЯК РЕСУРС ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

Стаття представлена висвітленню результатів щодо дослідження феномену самотності. В ній розглядаються сучасні дослідження даної проблематики, аналізуються дві форми впливу самотності на особистість людини (деструктивний та конструктивний). На матеріалі вивчення психологічної літератури конкретизовано теоретичний і практичний внесок науковців із означеної проблематики. Охарактеризовано співвідношення понять «самотність», «усамітнення» та «ізоляція». У статті також наведено дані що підтверджують особливості переживання самотності як ресурсу особистісного розвитку.

Ключові слова: самотність, усамітнення, ізоляція, деструктивний вплив, конструктивний вплив, інтернальна самотність, екстернальна самотність.

Статья представлена освещению результатов исследования феномена одиночества. В ней рассматриваются современные исследования данной проблематики, анализируются две формы воздействия одиночества на личность человека (деструктивный и конструктивный). На материале изучения психологической литературы конкретизированы теоретический и практический вклад ученых по обозначенной проблематике, отечественных и зарубежных исследований. Рассмотрены особенности переживания одиночества по разным причинам и проявлениям. Охарактеризованы соотношение понятий «одиночество», «уединение» и «изоляция». В статье также приведены данные подтверждающие особенности переживания одиночества как ресурса личностного развития.

© Гусейнова Н.О., 2014

Ключевые слова: одиночество, уединение, изоляция, деструктивное влияние, конструктивное влияние, интернальное одиночество, экстернальное одиночество.

The article presents the coverage of the results of the research of the phenomenon of loneliness. It discusses current research of this problem are analyzed two forms of the impact of loneliness on the identity of the person (destructive and constructive). On the material of studying the psychological literature specific theoretical and practical contributions of scientists from the designated problems, domestic and foreign research. Characterized the relationship between the concepts of "loneliness", "privacy" and "isolation". The article also lists the data confirming the features of loneliness as a resource of personal development.

Key words: loneliness, solitude, isolation, destructive effects, structural effects, internally loneliness, externally loneliness.

Постановка проблеми. Самотність як психічний стан, з виразним негативним відтінком відома людству ще з античних часів. Платон і Аристотель визначали самотність як зло, позбавлення від якого бачили в насолодженні благом дружби і любові. В історії філософсько-психологічної думки усвідомлення і пояснення проблеми самотності досить багатоманітне: від поклоніння перед нею в Стародавньому Сході до неприйняття в Стародавній Греції, від усвідомлення необхідності самотності для самопізнання людини, її творчого розвитку до розуміння її як прокляття людства [5].

На думку І.М. Слободчикова, період активного інтересу психологів до феномену самотності припадає на кінець 30-х – середину 80-х років ХХ століття, коли були закладені концептуальні основи феноменологічного дослідження самотності. з 80-х років ХХ століття розробляються приватні теорії та прикладні розробки. Видається багато збірників і монографій, де публікуються результати досліджень із цієї проблеми [9].

Найглибше відображення проблеми людської самотності та пошуків взаєморозуміння, душевної теплоти знайшли у працях філосо-

фів-екзистенціалістів та їх попередників М.Бубера, Е.Гусерля, А.Камю, С.К'єркегора, Ж.-П.Сартра, Е.Фромма, М.Хайдеггера, К.Ясперса та ін.

Проблема самотності на пострадянському просторі переважно досліджується у межах психологічного дискурсу. Плідними в цьому контексті є праці О.Данчевої, С.Корчагіної, Ю.Кошелевої, А.Лібіної, М.Литвака, Р.Немова, Н.Самоукіної, В.Сіляєвої, А.Хараша, Ю.Швалба, Є. Заворотних.

Існують протиріччя в оцінці характеру впливу самотності на життя особистості, оскільки з однієї сторони, розуміють деструктивний вплив самотності на особистість, а з іншої сторони – вважають необхідним етапом саморозуміння і самовизначення.

Негативна оцінка самотності простежується в наступних, існуючих в західній психології підходах до її вивчення: психодинамічному, інтеракціоністському, когнітивному, соціологічному та феноменологічному.

Основою для іншого напрямлення у вивченні самотності є її розуміння як необхідного етапу внутрішнього переосмислення, самопізнання і загально-го людського буття.

Виклад основного матеріалу. Огляд наукових праць з теми самотності дозволяє зробити висновок про

багатовимірність підходів до вивчення цього явища. Базовою є погодженість стосовно її негативних аспектів та шкідливого впливу на психічне і на фізичне здоров'я.

Для виокремлення самотності як психологічного феномена слід відмежувати його від схожих понять. Більшість дослідників, розглядаючи феномен самотності, підкреслюють відмінності його від понять «самота» та «ізоляція». Ізоляція – це локалізація людини від соціального оточення, що більше визначається зовнішньою ситуацією, ніж внутрішнім переживанням. На відміну від ізоляції, самотність відображає розлад зі світом і з самими собою, супроводжуючись при цьому стражданнями, кризами. Ізоляція та самотність не є ідентичними поняттями ще й тому, що можна бути самотнім і не ізольованим від суспільства, а можна бути ізольованим і не переживати самотність. Самота як добровільна ізоляція також відрізняється від самотності. Летиція Енн Пеплю, Марія Міцеліо і Брюс Морах вважають, що люди можуть бути щасливими на самоті й не обов'язково перейматися емоційним станом самотності. вони вважають, що «... самотність – це складне відчуття, що опановує особистістю в цілому – її почуттями, думками, вчинками» [8, с. 15].

Таким чином, самотність не може бути прирівняна до фізичного стану ізольованості людини. Деякі дослідження самотності виявилися незадоволеними тому, що в них всі пізнання предмета зводилися до пізнання окремих його феноменів, наприклад ізоляції особистості. Значення ізоляції залежить від того, яким значенням людина наділяє цей стан. Часто ми припускаємо, що ізоляція повинна бути болісною. Саме тому, вона використовується як форма покарання для дітей і злочинців. Але інколи, до тривоги батьків і суспільства, ізольовані індивіди отримували задоволення від відокремлення, на відміну від почуття обділеності вони знаходили можли-

вість для плідних відкриттів і навіть саморозвитку [6].

Ізоляція завжди передбачає предмет, котрий людина за тими чи іншими причинами добровільно або насильно вилучає з життя: суспільство в цілому, певну групу людей, специфічні умови буття і багато іншого. Самотність направлена на суб'єкт. Можна знаходитися в самотності, не будучи в ізольованій самотності, на відміну від самотності об'єктивної ізоляції, яка відображає дисгармонійні відношення між «Я» і «ВОНИ», розлад зі світом, самим собою, які супроводжуються стражданнями. Прикладом ізоляції без самотності можна інколи вважати тюремне ув'язнення. Існують дані про те, що політичні ув'язненні, навіть, коли знаходилися в одиночних камерах, при твердій впевненості в правоті своєї справи і моральній підтримці однодумців не відчували руйнуючого почуття самотності [5].

Ірвін Ялом виділяє три типи ізоляції особистості: міжособистісну, внутрішньоособистісну та екзистенційну. Слід відмітити, що він вважає, що саме міжособистісна ізоляція звичайно переживається як самотність, як ізоляція від інших людей. Внутрішньоособистісна ізоляція – це процес, за допомогою якого людина відділяє одне від одного частини себе самої. Екзистенційну ізоляцію автор розуміє як «прірву між собою та іншим, через яку немає мостів» [10, с. 2]. Саме знання про власну смерть змушує людину в повній мірі усвідомлювати, що ніхто не може покинути цей світ замість когось або з кимось.

Такий підхід розкриває екзистенційний контекст переживання самотності, але дана класифікація типів ізоляції зводить їх до переживання почуття самотності.

В протилежність стану ізоляції, котре є об'єктивним, зовнішньо обумовленим, самотність – суб'єктивне, внутрішнє переживання. Ізоляція може сприяти самотності, але не слід зводити ці поняття до одного фено-

мену, оскільки таке зведення втрачає розуміння специфічних особливостей і складностей почуття самотності. Багато людей відчували болісну самотність не в ізоляції, а в певному співтоваристві, в кругу родини і навіть серед друзів [3].

Для того, щоб виявити фізичну ізоляцію, достатньо мати очі, але щоб виявити самотність, необхідно відчувати самотність. Часто ми можемо почути, що самотність кожною людиною відчувається по-різному, однак при всій унікальності будь-якого даного переживання самотності існують певні елементи, які є загальними для всіх його проявів. Такі висновки були отримані під час спостереження за поведінкою самотніх людей. Одна з самих яскравих рис самотності – це специфічне почуття повного занурення в самого себе. Почуття самотності не схоже на локальні відчуття, переживання, воно цілісне, абсолютно всеохоплююче.

Дослідники виділяють термін «усамітнення», як один з вимірів перебування на самоті. У науковій літературі традиційно протиставляється самотності як така, що акумулює всі позитивні моменти перебування на самоті. Усамітнення можна охарактеризувати як фізичну ізоляцію від інших, що не супроводжується неприємними емоційними проявами; «усамітнення – це стан перебування на самоті без відчуття самотності. Це позитивний і конструктивний стан взаємодії з собою» [6, с. 14].

Слід зауважити, що ряд науковців наголошують на корисності усамітнення для людини. Усамітнення надає простір для росту. Воно є важливим елементом глибокого мислення і читання. Також це спосіб вивчити і пізнати себе, набутти перспективи через рефлексію та внутрішній пошук.

Крім того, усамітнення є важливим аспектом інтимності; воно дозволяє людям мати «я», яким варто поділитися. Усамітнення надає чудову можливість насолоджуватись, наприклад,

красою природи.

Наталушко І.Ю. у своїй статті наводить аналіз англомовних наукових праць проблеми самотності та усамітнення. Цікавим є той факт, що перебування на самоті може бути джерелом двох настільки суперечливих і, здавалося б, непов'язаних між собою станів: самотності та усамітнення. Так, самотність завжди сприймається негативно, а усамітнення позитивним. Наприклад, на відміну від традиційних інтерпретацій понять, Н. Gazelle і G.W. Ladd використовують терміни «тривожне усамітнення як пасивний відхід («anxious solitude – passive anxious withdrawal») і «усамітнення через тиск однолітків як активне усамітнення («solitude due to peer exclusion – active solitude») для диференціації двох негативних типів усамітнення серед дітей. У той же час С.Е. Moustakas наголошує на позитивному потенціалі самотності; R.W. Larson M. Csikszentmihalyi і R. Graef використовують термін «одинокість» («aloneness»), що охоплює як самотність так і усамітнення [6, с. 14].

Силу впливу самотності на людину зауважили давно. Самотність, як обов'язкова умова, процедура, яка очищує чи навіть стиль життя – пустельництво, – було досить розповсюдженим явищем в ряді релігій. Воно представляло собою самоізоляцію, зречення світу, суспільства, родини, усамітнення в пустинних місцях. Дане явище характерне для давньосхідних релігій: буддизму, брахманізму, іудаїзму, так і для християнства, де пустельництво спочатку отримало розповсюдження в III-IV століттях у зв'язку з переслідуванням християн. Потім пустельництво стало добровільним подвижництвом в ім'я віри, як акт релігійного самовдосконалення [2, с. 135].

Здавалося б, що в наш час, який ознаменований міжпланетними польотами і загальною комп'ютеризацією, давно вже зникли духовні передумови для пустельництва як стилю життя. Тим не менш у виключених випадках

такого роду явищ, відбуваються і в наші дні.

Пролити світло на причину пошуків самотності, життя в ізоляції від суспільства можуть допомогти висловлювання чотирьох молодих людей (двоє з них з університетською освітою), які поселилися в якості промисловців на півдні Таймиру. Обрана ними професія, просто жити в цих вкрай віддалених місцях вимагає від людини щоденної повної самовіддачі, тяжкої праці, стійкості. Пояснюючи причину, яка побудила їх посилитися в цих місцях, у відриві від цивілізації, один з молодих хлопців говорить, що їм як раз і подобається таке життя: просто жити, «добувати хліб свій у поті лица свого». Людство, за думкою молодих людей, дуже багато робить безглузлого і навіть шкідливого. Серед усієї привичної мішури і рутини життя, тиск некритично присвоєних стереотипів важко побачити себе [2, с. 137].

Так, Неумоева О.В. говорить про те, що за певних умов (усвідомлення самотності, активна позиція по відношенню до неї, досвід подолання труднощів, вмотивованість самотності) негативні прояви самотності можуть придбати позитивний характер. Підставами для типологізації суб'єктивної самотності є: особливості сприйняття самотності і свого ставлення до неї (негативне і позитивне); причини самотності (зовнішні фактори та обставини, особистісний вибір). У відповідності з даними підставами нею були виділені і описані такі типи самотності: суб'єктивна негативна, обумовлена особистісним вибором (інтернальна негативна); суб'єктивна негативна, обумовлена зовнішніми чинниками (екстернальна негативна); суб'єктивна позитивна, обумовлена зовнішніми чинниками (екстернальна позитивна); суб'єктивна позитивна, обумовлена особистісним вибором (інтернальна позитивна) [7].

У працях Корчагіної С.Г. презентовано самотність як психічний феномен, який являє собою переживання

людиною суб'єктивної неможливості або небажання мати адекватний відгук і прийняття себе іншими людьми. Ці переживання можуть мати як негативне (відчуження), так і позитивне (вивільнення, усамітнення) суб'єктивне забарвлення. Також дослідниця запропонувала видову класифікацію самотності (відчужена самотність, самовідчужена самотність, усамітнення). Інтерпретація кожного виду зводилася до наступного [5].

Якщо в особистості переважає тенденція до відокремлення, відмічала Корчагіна С.Г., то наслідком буде відчуження людини від інших людей і переживатися стан відчуженої самотності. Проявляється даний стан самотності у формі збудливості, тривожності, циклотимності, низької емпатії, нездатності до співпраці у конфліктних ситуаціях і схильності їх уникати, підозрілості і залежності людини у міжособистісних стосунках.

Результатом надмірної ідентифікації людини з іншими людьми, є відчуження від власного «Я», неможливість особистісного відокремлення, що може переживатися як стан самовідчуженої самотності. Цей стан зумовлений відсутністю ідентифікації із самим собою і проявляється через підозрілість у міжособистісних стосунках, поєднанні суперечливих особистісних і поведінкових характеристик: супротив і пристосування у конфліктних ситуаціях, наявність всіх рівнів емпатії, збудливості, тривожності та емотивності характеру [5].

Вербицька С.Л. досліджує самотність з позиції патернів поведінки і стану особистості. Вона виділяє деструктивний характер переживання (неприйняття свого стану) та конструктивний (позитивне відношення до життя, до себе). Таким чином, образ самотньої людини визначається в патернах закритості, пасивності та слабкості. Стан самотності супроводжується конструктивними або деструктивними переживаннями. Таким чином, вибір стратегії поведінки за-

безпечує трансформацію негативного переживання в позитивне і наступне його подолання [1].

Заворотних Є.М. в своїй дисертації «Соціально-психологічні особливості самотності як суб'єктивного переживання» виділяє три рівня самотності як суб'єктивного переживання:

Негативна самотність (низький рівень).

Комфортна самотність (середній рівень).

Деструктивна самотність (високий рівень) [4].

Вона доводить що самотність як суб'єктивне переживання відносно незалежне від об'єму і характеру міжособистісних контактів людини і визначається її особистісними характеристиками. Так наприклад, особистість, яка має власну сім'ю, яка включена в широку систему соціальних зв'язків, з соціальної точки зору не являється одинокою, та протягом життя вона стикається з даним почуттям.

У роботах Є.М. Заворотних розкрито роль суб'єктивної оцінки людиною власної самотності, на основі наявного власного досвіду. Дослідниця наголошувала, що самотність, як суб'єктивне переживання, може бути схарактеризована наступними чинниками: емоційна зрілість, суб'єктивний контроль, невротизація особистості, осмисленість життя. Діагностування видів самотності, як суб'єктивного переживання, авторка пропонувала проводити за наступними критеріями: суб'єктивна оцінка сили прояву самотності, ступінь визнання самотності (рівень і характер психологічного захисту) та емоційне забарвлення (характер емоційного забарвлення) самотності [4].

Авторка доводить, що самотність як суб'єктивне переживання позиціонується особистістю за шкалою «Я один – Я не один», являється відносно незалежним від особливостей міжособистісних контактів, психологічного здоров'я, емоційного тону, а в більшій мірі залежить від індивідуальних особливостей особистості. Тому, кожна людина може по-різному переживати дане почуття, в кожної людини є свій комфортний рівень самотності, який не має негативно впливу на її внутрішній стан, почуття та відносини з оточуючими.

Висновки. Таким чином слід відмітити, що самотність являється однією з найбільш актуальних проблем і в той же час найбільш складною в плані дослідження. На сьогоднішній день більшість дослідників розглядають самотність як суб'єктивне переживання, виділяють позитивний та негативний контекст даного стану з позиції різних підходів.

Самотність не завжди є результатом психологічного зриву, недоліком у розвитку особистості. Навпаки, вона може бути одним з необхідних умов її самовдосконалення у тісному і постійному спілкуванні з природою і собою. Але завжди це для людини випробування важким станом, стресовою ситуацією. В будь-якому випадку метою спілкування з собою в таких станах повинна бути переоцінка власних психологічних установок. Людині просто необхідно періодично знаходити нові чи зміцнювати старі точки внутрішнього опору, переорієнтовуватися, перебудовувати систему значимих цілей, переключати на інші сфери самореалізації (творчість, зміна професійного статусу).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вербицкая С.Л. Социально-психологические факторы переживания одиночества: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 – социальная психология / С.Л. Вербицкая. – Санкт-Петербург, 2002. – 19 с.

2. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.
3. Джонг-Гирвельд, Д. Типы одиночества Текст. / Д. Джонг-Гирвельд, Д. Раадшелдерс // Лабиринты одиночества : сб. науч. тр – М. : Прогресс, 1989.- С. 301-319.
4. Заворотных Е.Н. Социально-психологические особенности одиночества как субъективного переживания : дис... канд. психол. н. / 19.00.05 – социальная психология. – Санкт-Петербург, 2009. – 254 с
5. Корчагина С.Г. Генезис, виды и проявления одиночества / С.Г. Корчагина. – М.: МПСИ, 2005. – 196 с.
6. Наталушко І.Ю. Самотність та усамотнення через призму творчості / І.Ю. Наталушко // Практична психологія та соціальна робота. - № 3. 2008. С. 13-18.
7. Неумоева Е.В. Одиночество как общественно-историческое явление и как явление индивидуальной жизни // Гуманитарный вектор. Вестник Забайкальского отделения Академии гуманитарных наук. - № 1 – 2 (10 – 13). – 2002. – Чита: ЗабГПУ. – 2004. – С.23 – 29.
8. Пепло Л. Е. Теоретические подходы к одиночеству / Л. Е. Пепло, Д. Перлман // Лабиринты одиночества: пер. с англ., сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989.
9. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества / И.М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2007. - № 3. – С. 27-34.
10. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия [Электронный ресурс] royallib.ru/book/irvin_yalom/ekzistentsialnaya_psihoterapiya.html.

ДАВИДОВ П.Г.,
кандидат філософських наук,
доцент, кафедра філософії
та соціально-гуманітарних
дисциплін, Донецький
національний медичний
університет
ім. Максима Горького,
м. Донецьк

НАВЧАННЯ ЯК ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТА

Розкривається сутність поняття креативне навчання та шляхи і засоби розвитку пізнавальної творчості у професійній діяльності майбутнього спеціаліста. Аналізуються концепції вивчення психолого-педагогічних умов креативного мислення студентства та професіоналів, застосування інтерактивних методів навчання. Розглядається роль індивідуалом та групової самостійної навчально-дослідної роботи студентів у формуванні критичного мислення та науково-технічної творчості.

Ключові слова: креативність, творчість, самостійна робота, інтерактивне навчання.

Раскрывается сущность понятия креативное обучение пути и средства развития познавательного творчества в профессиональной деятельности будущего специалиста. Анализируются концепции изучения психолого-педагогических условий креативного мышления студентов и профессионалов, применение интерактивных методов обучения. Рассматривается роль индивидуальной и групповой самостоятельной учебно-исследовательской работы студентов в формировании критического мышления и научно-технического творчества.

Ключевые слова: креативность, творчество, самостоятельная работа, интерактивное обучение.

The essence of the notion of creative learning ways and means of developing cognitive creativity in professional activity of the future

specialists. Analyzes the concept of learning psycho-pedagogical conditions of creative thinking of students and professionals, the use of interactive teaching methods. Examines the role of individual and group self-educational-research work of students in creating kreationogo thinking and scientific-technical creativity.

Key words: *creativity, independent work, interactive learning*

Постановка проблеми. Ситуація у сфері освіти, яка складалася на сьогодні характеризується швидкими змінами, пов'язаними з проникненням інтерактивних та інформаційних технологій у навчальний процес, а також із формуванням нової концепції неперервної освіти – «освіти через усе життя», яка обумовлена формуванням «суспільства знань». Ці зміни знаходять своє відображення у соціальній психології як окремого індивіду так і суспільства в цілому, адже освіта виступає провідним фактором соціалізації особистості.

Актуальність дослідження. В складних умовах входження України до європейського співтовариства суттєво зростає роль людини творчої та високоінтелектуальної як основи національного розвитку. Істотною рисою нової економіки є здобуття, створення і використання нових знань. Бо знання, та взагалі освіта, виступає у якості «товару». Як свідчить світова практика, інвестиції в людський капітал у економічно розвинених країнах забезпечує до 75% приросту національного багатства [1, 29].

Тому, сучасні соціокультурні та соціально-економічні перетворення у всіх сферах українського суспільства актуалізують проблему оновлення пріоритетів та привнесення нових змістів у процес підготовки студента у вищій школі. Мінливість сучасного світу зумовила посилення в системі вищої освіти культуротворчої і одночасно соціально-креативної складових освітнього процесу університету, які є основою формування соціально інтегрованої, соціально мобільної, соціально-креа-

тивної і успішної особистості.

Організація сучасної системи вищої освіти істотно змінює стратегічні орієнтири цілей (формування особистісних якостей, розвиток творчого потенціалу учня) і змісту (перехід до креативної освітньої парадигми, суб'єкт-суб'єктний характер особистісно орієнтованого освітнього процесу), розстановку пріоритетів і акцентів на формування соціальної креативності підростаючого покоління як найважливішого ресурсу продуктивного дій в умовах інноваційного розвитку суспільства.

Аналіз останніх джерел. В науці до теперішнього часу склалися певні теоретичні передумови, необхідні для постановки і вирішення проблеми дослідження: 1) феномен креативності розробляється як у пострадянській (СНД) (В.М. Дружинін, С.Д. Максименко, С.О. Мідник, В.Р. Риндак та ін), так і в зарубіжній (Дж. Гілфорд, К. Роджерс, Е. Торндайк, Е. Торренс та ін) науці; 2) соціальна креативність досліджується як здатність людини оперативно знаходити й ефективно застосовувати нестандартні творчі рішення ситуацій міжособистісної взаємодії (А.А. Попель); здатність до висування нових ідей і принципів (Е.Р. Григор'ян); процес перетворення соціальної ситуації і суб'єкта соціальної взаємодії (А.О. Банюхова, О.С. Шемеліна); здатність створювати нові соціальні світи, нові відносини (Т.В. Березіна); ланка функціонування соціальних здібностей обдарованої особистості (О.І. Власова); 3) концептуальні основи креативної педагогіки визначені в наукових розробках: К.Р. Кречетнікова, О.В. Моля-

ко (конструювання креативного освітнього середовища), Ю.Р. Круглова, В.Р. Риндак (проектування моделі креативного освітнього процесу); О.В. Морозова, Пуфаль-Струзік І.В., Чепелева Н.В. (концепція креативної психолого-педагогічної діяльності);

Загальний стан розвитку проблеми. Нажаль питання напрацювання ефективної психолого-педагогічної практики креативного навчання та застосування інтерактивних методів навчання у «традиційній», а також у медійній та дистанційній освіти на сьогодні залишилися ще недостатньо опрацьованими. Безумовно слід вказати останні дослідження вітчизняних та закордонних науковців Г.П. Бакулева, В.М. Мазур, Г.В. Онковича, О.І. Пометун [4; 5], та С.П. та О.С. Шевчуків [8] та ін.

Постановка мети дослідження. Метою роботи є узагальнення напрацювань психологічної науки та практичного педагогічного досвіду у сфері формування нової парадигми освітньої діяльності у вищій школі – креативної освіти у контексті освітньої парадигми – «освіта через усе життя» та технології «Освіта 2.0» а також застосування креативної педагогіки та інтерактивних технологій навчання.

Для реалізації даної мети необхідно розв'язати наступні завдання:

1. Проаналізувати психолого-педагогічні умови формування творчої (креативної) освіти у процесі вироблення й утвердження нової парадигми освіти в контексті загальної модернізації освітньої системи.

2. Дослідити вплив інтерактивних технологій на формування креативного фахівця як у навчанні так і самоосвіті особистості.

Виклад основних положень дослідження. Підґрунтям інтелектуального потенціалу кожного суспільства становить потенціал освітній, як найузагальнений показник реальних можливостей розвитку, які надаються йому саме освітою.

Слід відзначити, що сьогодні тен-

денції в педагогічній науці й практиці носять прагматичний характер, проте, ще практика радянської освіти показала необхідність звернення до особистого досвіду людини. Тому перед освітою постало завдання виховання креативної особистості, здатної до саморозвитку, самостійної професійної діяльності, до неперервної освіти, тобто спроможної повноцінно реалізувати себе на всіх етапах свого життя. Дійсно, суспільству потрібні висококваліфіковані професійно компетентні, креативно мислячі, а отже, – здатні приймати правильні рішення, спеціалісти, і впроваджують нові ефективні інтерактивні технології навчання зокрема й дистанційну (дискантну) та медіаосвіту. Безумовно, вони спонукають до пошуку нових організаційно-методичних засобів і технологій підвищення якості підготовки спеціалістів з урахуванням інтеграційних та трансформаційних процесів не тільки в освіті, а й у суспільстві, проте не змінюють саму традиційну педагогічну систему.

Тому, традиційна освіта, а тим більше вища професійна, до цих пір залишається фактологічною, вона є передачею студентам певних основ предметних знань, умінь і у край рідко, навичок, а також здійснює контроль за їх засвоєнням. Проте практично не формує креативних якостей особистості майбутнього фахівця.

Адже, прискорення темпу інформаційних процесів, збільшення рівня новизни і різноманіття в діяльності суспільства привели до кризи традиційну систему освіти. Вона освіта не справляється зі своїми завданнями – давати якісні знання, формувати відповідний світогляд, давати серйозну професійну підготовку (особливо зважаючи на проблему старіння знань, (за рік застаріває близько 5% професійних знань за 4 роки підготовки бакалавра – 20%). У таких умовах традиційний спосіб навчання є малопридатним.

Сьогодні потрібна не стільки зміна традиційних методів і освітніх підходів, скільки побудова нової ідеології

освітніх процесів і впровадження принципово нових особистісно-орієнтованих освітніх технологій.

Д.В. Ушаков доходить висновку, що: «Ні одна країна не може в дійсності дозволити собі марнувати таланти це було б марнуванням людських ресурсів, як не може вчасно не виявити інтелектуальний або будь-який інший потенціал» [7, с. 462]. Тому найбільш розвинуті країни з метою збереження потенційних талантів переходять від екстенсивної системи навчання – до інтенсивної, яка передбачає дві умови: 1) виявлення обдарованості не за досягненнями, а за потенціалом; 2) роботу з мотиваційно-потребнісною сферою обдарованої молоді.

Тому на теперішній час вже сформувалася нова концепція освіти, що отримала назву «Освіта 2.0», яка побудована на таких принципах особистісно-орієнтованого інтерактивного навчання, як суб'єктність, надмірність та співробітництво.

Принцип суб'єктності передбачає, що освітня діяльність здійснюється не лише за навчальними програмами, укладеними у відриві від студента. Зміст освіти у такому підході до навчання формується також і безпосередньо студентами.

Принцип надмірності полягає в насиченні освітнього простору носіями знання та наявності різноманітної літератури (не лише підручників), можливість роботи з експертами (не обов'язково з педагогами), з телекомунікаційними мережами (Інтернет, локальні електронні ресурси), організація предметно-практичної діяльності (робота з лабораторним устаткуванням, з артефактами культури, реальна продуктивна діяльність).

Принцип співробітництва в концепції Освіта 2.0. передбачає реальну рівноправність учасників освітнього процесу – студентів і викладачів (мова йде про викладача-лідера, фасилітатора, тренера).

Особливо важливою складовою впровадження особистісно-орієнто-

ваного інтерактивного навчання є наявність зворотного зв'язку, тобто моніторингу й оцінювання. Моніторинг навчання полягає у відстеженні змін у діяльності груп і кожного студента на заняттях, а також розгляд результатів навчання, тобто змін у знаннях, стосунках, думках і поведженні учасників в процесі навчання та по закінченню навчального курсу (тобто моніторинг процесу і результату)

Провідними елементами формування майбутніх фахівців, які пронизують усю систему освіти (дошкільна – загальноосвітні заклади – професійні та вищі навчальні заклади – самовдосконалення), виступають самостійна робота та самоосвіта. Саме самостійна робота займає 2/3 навчального часу і від того, як вона організована і умотивована залежить успіх всього навчання. Тому, саме у самостійна творча діяльність студента – підґрунтя формування інтелектуального потенціалу як особистості, так і суспільства в цілому. У процесі творчої самостійної навчальної роботи та самоосвіти закладаються підвалини творчого пошуку та самореалізації особистості, розвитку інтелектуальної обдарованості людини.

Р. Стернберг та О. Григоренко зазначають, що подібно до того як у свій час суспільною вимогою до розвитку психіки дитини було «оволодіння навичкою читання», – так у наш час «щось подібне відбувається з психологічною функцією творчості: вона перестає бути справою одиниць» [6; 7, 187]. Назріла необхідність найширшого залучення творчого потенціалу людей в сучасне ділове суспільне життя, стверджує Е. де Боно. «Коли технологія інформація і компетентність є товаром найважливішою стає творчість [7, 90]». «Творчість сьогодні – не надмірність і не екзотика, вона – те, чого вимагає дух часу, дух наступаючих і прийдешніх змін, вона – дорога в майбутнє» [7, с. 94].

У цьому сенсі, нове в освіті бачиться нам у цілеспрямованому розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця. Існує думка, що, якщо людина

не розвиває дані йому природою творчі здібності, віна обкрадає себе. Готові знання, факти не сприяють прояву самостійності студентів, послаблюють їх внутрішню мотивацію і призводять до незатребуваності потенціалу особистості.

Реальність показує, що дуже велика кількість студентів виявляє повне невміння самостійно творчо мислити; вони не володіють цими навичками; їх думка позбавлена самостійності, і це зовсім не дивно, бо, за нашими підрахунками питома вага часу, що відводиться на творчість студентів у вузі, не перевищує 5 – 7%.

Саме тому, для реалізації системи креативної (творчої) освіти потрібні просунуті гуманітарні технології як виявлення, так і розвитку обдарованості. Психолого-педагогічні технології дадуть змогу застосувати найбільш ефективні інтерактивні та інформаційні технології. Застосування ж психологічних технологій дозволяють здійснити налаштування системи під індивідуальність, а також доповнити її необхідною роботою над особистістю обдарованої людини, її мотивацією і т.д.

Проте жодні технології і педагогічні інновації не будуть мати очікуваного ефекту якщо нестача мотивації творчої діяльності у навчанні студентської молоді стане «каменем спотикання». Тобто недостатньо тільки створити систему факторів які б спонукали, спрямовували та регулювали потребу до творчої діяльності, сформувати саму внутрішню потребу у особистості, а й створити умов її підтримки в умовах професійного навчання, щоб зовнішні фактори – «вбивці» креативності не звели на внівець усі сподівання сформувати «творчу особистість». Зокрема, Т.М. Амбіле наводить приклади основних зовнішніх факторів-«вбивць» креативності: 1) очікувана оцінка діяльності – фокусування уваги на тому, як буде оцінена робота; 2) спостереження – перебування під зовнішнім наглядом під час роботи; 3) «пов'язаність контрактом за нагороду» – фокусування ува-

ги на відчутній зовнішній нагороді; 4) змагання – зіткнення з ситуацією «виграв – програв» щодо інших людей; 5) обмеження вибору – усвідомлення наявності обмежень у виконанні роботи; 6) перебування у «атмосфері» фокусування на зовнішніх стимулах діяльності [7, 357].

Тому, провідне місце серед домінуючих мотивів у актуалізації навчального процесу належить пізнавальним, які характеризують інтерес студента до результатів своєї діяльності та є узагальненими, оскільки вони можуть бути пов'язані з широким колом більш особистих мотивів, задоволення яких опосередковане отриманим результатом від навчальної діяльності. Пізнавальний інтерес підсилює дію мотивів, пов'язаних з широкими соціальними факторами і рисами особистості студента та оптимально активізує їх психічну діяльність [2; 3; 6].

Психологічні дослідження наводять нам, відомості про обсяг запам'ятовування у навчальній діяльності: так після прослуховування лекції запам'ятовується 10% змісту викладеного матеріалу, при самостійному читанні – до 30%, при активному спостереженні – до 50%, при активній самостійній роботі – від 75% до 90%. З цього можна зробити висновок про те, що процес навчання повинен будуватися на основі активної, творчої, *самостійної* групової та індивідуальної діяльності з оволодіння певними знаннями, або здобуття певного досвіду.

Тому, проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що більшість дослідників креативності доходять висновку, що вона (креативність) піддається розвитку.

Зокрема, ще Е. Торранс запропонував педагогічну модель, яка стимулює продуктивність творчої діяльності за допомогою методів, які відповідають наступним вимогам:

1. Збуджувати взаємодію інтелектуальних, вольових та емоційних функцій;
2. Забезпечувати «реалістичне» зі-

ткнення з проблемою», тобто «занурення у проблему», емоційне залучення дослідника;

3. Приводити до зіткнення протилежних понять, образів, ідей.

Крім того, психолог В.М. Дружинін зазначає, що креативність є властивістю, яка актуалізується лише тоді, коли це дозволяє навколишнє середовище. Тому, на його думку, для формування креативності необхідні наступні умови: 1) відсутність зразка регламентованої поведінки; 2) наявність позитивного зразка творчої поведінки; 3) створення умов для наслідування творчої поведінки; 4) соціальне підкріплення творчої поведінки.

На нашу думку, такі умови можуть бути створені в такому креативному освітньому середовищі, у якому освітня діяльність студента здійснюється у самостійному формуванні знань з широкого інформаційно-освітнього середовища із забезпеченням максимального ступеню індивідуалізації за рахунок широкого використання інформаційних та телекомунікаційних технологій. Таке середовище надає кожному студенту можливість (самостійно або у взаємодії з педагогом, який виступає у ролі старшого товариша, партнера) формування індивідуалізованої освітньої траєкторії. Зміст освіти, способи спілкування учня із знанням в освітньому середовищі повинні максимально підлаштовуватися під особливості конкретної людини, в напрямку врахування реальних психологічних механізмів інтелектуального розвитку особистості, когнітивного стилю і ментального досвіду кожного. Адже, чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, яка йому дає фізичну основу для життя і робить можливим інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток.

Як зазначає С.Д. Максименко: «Креативність – це природна властивість

особливості, яка існує з початку життя людини; це найвища форма активності особистості. Креативність – це така активність, яка втілюється в продуктах творчості. Завдяки креативності людина виражає себе, свій внутрішній світ, змінюючи його. Вона творить не тільки зовнішній світ, але й свій власний (внутрішній) [3, 4 – 49].

Креативне освітнє середовище має не тільки надавати можливість кожному студенту на кожному освітньому рівні розвинути вихідний творчий потенціал, а й (а це, на наш погляд, головне) пробудити потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувані у людини об'єктивну самооцінку. Основними вимогами до креативного освітнього середовища є висока ступінь невизначеності та проблемності, безперервність і наступність, прийняття учня і включення його в активну освітню діяльність.

Як комунікативного компонента креативного освітнього середовища рекомендується використовувати інформаційні та телекомунікаційні технології. Актуальність використання інформаційних і телекомунікаційних технологій в освіті визначається наступними причинами: 1) виключно широкими можливостями інформаційних і телекомунікаційних технологій з індивідуалізації освіти; 2) підвищенням мотивації учнів при використанні інформаційних і телекомунікаційних технологій і посиленням емоційного фону освіти; 3) наданням широкого поля для активної самостійної діяльності учнів; 4) забезпеченням широкої зони контактів (потенціал – можливість спілкування через Інтернет з будь-якою людиною, незалежно від його просторового розташування і різниці часових поясів); 5) можливістю комплексного впливу на різні органи чуття; 6) високою наочністю представлення навчального матеріалу, що забезпечує можливість глибокого проникнення в сутність досліджуваних процесів і явищ; 7) все зростаючими інтерактивними можливостями інформаційних і телекомунікаційних

технологій; 8) доступністю інформаційних і телекомунікаційних технологій у зручний для учня час; багаторазовим прискоренням і скороченням маси рутинних операцій; 9) легкістю і звичністю організації ігрових форм навчання.

Тобто акцент у робиться на самостійному вивченні теоретичного матеріалу, його обговоренні та дискусіях у групі (мозковий штурм та інших методів інтерактивного навчання), аналізі певних реальних ситуацій (кейс-метод та інші), ділових візитах, розробці індивідуальних та групових проектів та інше.

Досвід показує, що коли вивчення нового матеріалу стає предметом активної пізнавальної діяльності самих студентів, він засвоюється набагато краще, а сам процес навчання сприяє розвитку інтелектуальних та творчих здібностей. Українські психологи провели психолого-педагогічне дослідження [2 – 5] пов'язані з проблемою ефективності педагогічних технологій, що застосовуються у навчальній діяльності у яких доводилася ефективність особисто орієнтованих форм навчання, які передбачають самостійне та творче опрацювання учебного матеріалу.

Про це засвідчить дослідження І.В. Зубрицької-Макоти, з 15 типових видів навчальної діяльності студенти визначили як найбільш ефективні у засвоєнні (оволодінні) навчальним матеріалом 7 технологій: 1) проведення експериментів; 2) обробка отриманих експериментальних даних; 3) розв'язання ситуаційних завдань; 4) проектування та виготовлення наочних посібників; 5) моделювання виробничих процесів; 6) виконання тестів; 7) складання тематичних кросвордів, ребусів, криптограм та ін, при чому три з яких найвище оцінювалися більшістю студентів, а саме: розв'язання ситуаційних задач, моделювання виробничих процесів, а також складання тематичних кросвордів та ребусів. Інші 8 технологій зокрема: 1) конспектування рекомендованої літератури; 2) робота з електронними

версіями лекцій; 3) підготовка письмових робіт; 4) практичні вправи; 5) розробка рефератів; 6) підготовка повідомлення чи виступу; 7) складання плану наукової статті (монографії); 8) підготовка тез, були визнані не надто ефективними [2, 263]. Тобто ці дослідження доводять, що студенти оцінюють ефективність завдання у залежності від того, який характер пізнавальної діяльності необхідний для його виконання; від того, чи забезпечує цей її характер можливість осмислити, творчо опрацювати, продумати навчальний матеріал.

У якості визначення інтерактивного навчання ми можемо запропонувати узагальнений визначення запозичене з праць О.І. Пометун – опанування певного досвіду у процесі, який характеризується високим рівнем активності, достатньою тривалістю навчальної діяльності, самостійною творчою роботою студентів, підвищеним рівнем мотивації та емоційності, постійною взаємодією групи та викладача [4; 5].

Отже можна виділити наступні характерні особливості інтерактивного навчання: 1) вимушена активізація мислення, тобто створення такої навчальної ситуації, коли студент змушений бути активним, незалежно від власного бажання; 2) тривале долучення студентів до специфічно організованого навчального процесу (ні в якому разі не епізодичне чи нетривале); 3) період часової активної діяльності кожного члена навчальної групи має бути співрозмірним з періодом викладача, щоб усі завдання викладача студенти повинні встигнути реалізувати (тобто часова активність студента = часовій активності викладача); 4) самостійне творче напрацювання рішення навчальною групою, мікрогрупами та в процесі виконання індивідуальних, підвищений ступінь мотивації та емоційності; 5) постійна взаємодія навчальної групи і викладача за допомогою прямих та зворотних зв'язків [5].

Усі методи інтерактивного навчання як імітаційні так і не імітаційні ґрунтуються на самостійній творчій діяльності

студента та стимулюють його пізнавальну та творчу активність.

Як справедливо зазначав В.А. Петровський: «Активність розуміється нами як властиве суб'єкту самостійна форма руху. Діяльність у цій новій якості – як активність за допомогою якої суб'єкт встановлює своє панування над світом і над самим собою – порівняно пізній продукт розвитку діяльнісних відносин суб'єкта специфічний для людини» [7, 298]. Що ж стосується творчості, то варто звернутися до думки С.Л. Рубінштейна: «Суб'єкт у своїх

діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється; він у них твориться і визначається [7, 153].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Оскільки креативна освіта впроваджується в національні навчальні плани всіх держав, а також у систему додаткової, неформальної освіти й освіти впродовж усього життя людини, доцільно, щоб педагогічний загал України взяв участь у розробці цього перспективного напрямку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вовканич С., Цапок С. Демографічний чинник у системі розбудови інноваційного суспільства: загальноукраїнський та регіональний виміри // *Регіональна економіка*. – 2004. – № 1. – С. 24–34.
2. Зубрицька-Макота І.В. Застосування прийомів та методів активізації пізнавальної діяльності студентів (курсантів) у процесі навчання / І.В. Зубрицька-Макота // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* – Додаток 1 до Вип. 27, Том IX (42): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – С. 260 – 266.
3. Максименко С.Д. Психолого-педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі: Моногр. / С.Д. Максименко [та ін.] // *Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. – К: ДП – «Інформаційно-аналітичне агентство». – 2008. – 420 с. – С 4 – 49.
4. Панченков А. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивного навчання: Метод. посіб. /А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. – К.: АПН., 2003. – 224 с.
5. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. – метод. посіб. /О.І. Пометун, Л.В. Пироженко., За ред. О.І.Пометун. – К.: Вид-во А.С.К., 2004. – 256 с.
6. Пуфаль-Струзик И. Структурно-иерхическая модель творческой активности личности: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Пуфаль-Струзик Ирена. – М., 2003. – 357 с.
7. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 736 с. (научные школы ИП РАН).
8. Шевчук С.П., Шевчук О.С. Інтерактивне навчання в концепції сучасної вищої освіти / С.П. Шевчук, О.С. Шевчук // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* – Додаток I до вип. 27, том VIII (41): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – 786 с. – С. 541 – 549.

ЄВДОКИМОВА Н.О.,
доктор психологічних наук,
доцент, завідувач кафедри
теоретичної та прикладної
психології, Миколаївський
національний університет імені
В.О.Сухомлинського,
м. Миколаїв

СУЧАСНЕ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ

У статті інтегровано теоретико-методологічні підходи до визначення поняття «суб'єкт діяльності». У трактовці автора статті суб'єкт розглядається як автор діяльності та система, центратором якої виступає індивідуальний суб'єкт. Описано форми прояву суб'єктних підсистем. Автор наголошує, що формування в індивіда здатності бути суб'єктом діяльності відкриває перед ним можливість самоздійснення та розвитку цивілізаційної культури.

Ключові слова: суб'єкт діяльності, індивідуальний суб'єкт, колективний суб'єкт, соціокультурний суб'єкт, надситуативна активність, надіндивідуальна свідомість, стратегічні задачі, спрямованість, цілепокладання, компетентність.

В статье интегрированы теоретико-методологические подходы к определению понятия «субъект деятельности». В трактовке автора статьи субъект рассматривается как автор деятельности и система, центратором которой выступает индивидуальный субъект. Описаны формы проявления субъектных подсистем. Акцентировано на способности индивида быть субъектом деятельности, что открывает перед ним возможность самоосуществления и развития цивилизационной культуры.

Ключевые слова: субъект деятельности, индивидуальный субъект, коллективный субъект, социокультурный субъект, надситуативная активность, надиндивидуальное сознание, стратегические задачи, направленность, целеполагание, компетентность.

This paper integrates theoretical and methodological approaches to the definition of «stakeholder». In the author's interpretation of the subject is considered as the author of operations and system centralizer which serves individual subject, higher level of socio-cultural entity stands. We describe the forms of subjective subsystems. Category experience is seen as a distinct psychological reality of the subject activity. The author notes that the formation of the individual's ability to be the subject of open before him the possibility of self-development, self-realization, self-creation, self-realization and development of both civilization and culture in whole professional community in particular in the self sub'yektohenезу.

Key words: stakeholder, the individual subject, the subject of collective, social and cultural entity nadsytuatyona activity, super- consciousness, strategic objectives, focus, goal-setting, competence, actualization, self-esteem, psychological readiness, creativity, identity, competitiveness experience, reflection, development prospects.

Постановка проблеми. Природний зв'язок людини з її професійною діяльністю виражається через поняття „суб'єкт”. Закладене у філософсько-психологічній концепції С.Л. Рубінштейна, поняття суб'єкта стало наріжним у психологічній науці, поклало початок суб'єктному підходу, за якого суб'єкт проявляється, твориться і визначається у своїх діях і актах творчої самодіяльності, виступає свідомим творцем здійснюваної діяльності, відповідальним за власну активність, що проявляється у його відносинах зі світом та іншими людьми, тобто як суб'єкт життя, що виступає у якості ідеалу або найвищого рівня розвитку людини. Формування суб'єкта діяльності визначається С.Л. Рубінштейном як процес якісного перетворення психічних й особистісних властивостей людини, включених у діяльність і забезпечуючих її здійснення, відповідно до вимог діяльності і критеріїв самої особистості.

Концепція С.Л. Рубінштейна знайшла своє відображення у різноманітних теоретико-методологічних підходах, як от: суб'єктно-генетичному,

суб'єктно-особистісному, суб'єктно-діяльнісному, діяльнісному, системному, системомислєдіяльнісному, освітньо-просторовому, задачному, компетентісному – породжуючи певні категоріальні визначення поняття суб'єкта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суб'єктна проблематика час від часу постає у різноманітних психологічних дослідженнях, проте одностайності до визначення поняття суб'єкта діяльності серед науковців немає. Розгалуження суб'єктного підходу, як от: суб'єктногенетичний підхід (В.Т. Кудрявцев, В.В. Селіванов, О.О. Сергієнко, В.О. Татенко, Г.К. Уразалієва); суб'єктноособистісний підхід (М.Й. Боришевський, А.В. Брушлінський, К.В. Карпінський, Г.С. Костюк, Т.М. Титаренко); діяльнісний підхід (Л.І. Анциферова, О.М. Леонтьєв, В.А. Роменець, В.М. Сагатовський, В.Д. Шадріков); суб'єктнодіяльнісний підхід (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейн); системний підхід (П.Є. Решетніков, Б.Ф. Ломов); системомислєдіяльнісний підхід (Ю.В. Громико, Ю.М. Швалб, Г.П. Щедровицький);

Таблиця 1
Категоріальне визначення поняття суб'єкта

Назва теоретико-методологічного підходу	Представники	Категоріальне визначення	Основні Характеристики	Суб'єктні атрибути
Суб'єкт-суб'єктний	С. Л. Рубінштейн	суб'єкт життя	активність, здатність до саморозвитку та інтеграції, самодетермінації, саморегуляції, саморуху і самовдосконалення	конкурентно - здатність
Суб'єктногенетичний	В. Т. Кудрявцев С. Д. Максименко О. О. Сергієнко Г. К. Уразалієва	суб'єкт життєдіяльності	потреба у самореалізації, активність, самодетермінованість, самосвідомість, самостійність, самодіяльність, відкритість до самовдосконалення і саморозвитку	актуалізація, самооцінка
	В. В. Селіванов	суб'єкт психічних відправлень і різних діяльностей	мисленнєва активність, ініціативність, інтегративність, системність	креативність
	В. О. Татенко	суб'єкт психічної активності	цілісність, самоставлення, самотворення, саморозвиток	креативність
Суб'єктноособистісний	К. В. Карпінський С. Д. Максименко	модус існування особистості	активність, особистісна регуляція	спрямованість, толерантність
	М. Й. Боришевський	суб'єкт регуляції власної активності	саморегуляція, самосвідомість, самоставлення, цілеспрямованість	актуалізація, цілепокладання, самооцінка
	А. В. Брушлінський С. Д. Максименко Т. М. Титаренко	суб'єкт життєздійснення	самоорганізація, саморегуляція, ініціативність, самовдосконалення, активність, системність, цілісність, самопородження	спрямованість, цілепокладання, комунікабельність, стресостійкість, креативність, рефлексивність
	Г. С. Костюк	суб'єкт психічного життя	самосвідомість, самовиховання, самовдосконалення	
Суб'єктнодіяльнісний	К. О. Абульханова-Б. Г. Ананьєв Л. І. Божович	суб'єкт діяльності	адаптивність, самотворення, рефлексія, ініціативність, етичність, саморегуляція, відповідальність, самостійність, творчість	цілепокладання, рефлексивність, креативність, комунікабельність, професійна ідентичність
Діяльнісний	Л. І. Анциферова О. М. Леонтьєв В. М. Сагатовський В. Д. Шадріков	суб'єкт діяльності	активність, пристрастність	креативність
Системний	Б. Ф. Ломов П. Є. Рєшетников	суб'єкт самореалізації, об'єктивізації, саморозвитку	самореалізація, об'єктивізація, саморозвиток	цілепокладання, комунікабельність
Системомиследіяльнісний	Ю. В. Громико Ю. М. Швалб Г. П. Щедровицький	суб'єкт колективної миследіяльності та соціального проектування	цілеспрямованість, цілеутворення, антиципація	цілепокладання, комунікабельність, спрямованість

Освітньопросторовий	О. Я. Данилюк Ф. Г. Івлєва Т. В. Ткач	суб'єкт навчання, культури, історичного процесу, власної життєтворчості	ініціативність, творчість, самовдосконален-ня, самооцінювання, самоконтроль, цілеспрямованість, самовизначення, самореалізація, саморозвиток, самоздійснення	спрямова-ність, цілепокла-дання, самооцін-ка, компетент-ність, рефлексив-ність
Задачний	Г. О. Балл В. В. Давидов Д. Б. Ельконін В. О. Моляко В. В. Рєпкін М. М. Сілкін Ю. М. Швалб	суб'єкт самозмінюван-ня	пізнавальна активність, умотивованість, інтенціональність, інтелектуальні здібності, усвідомленість	самооцін-ка, компетент-ність, рефлексив-ність
Компетентнісний	А. О. Деркач Е. Ф. Зеєр А. К. Маркова О. М. Новіков А. П. Павліченко А. М. Павлова Дж. Равен Н. О. Садовнікова Ю. Г. Татур Ю. М. Швалб	суб'єкт саморозвитку	усвідомленість, соціальна відповідальність, здатність до життєдіяльності та творчості	компетент-ність, конкурентоздатні-сть, креатив-ність

освітньопросторовий підхід (О.Я. Данилюк, Ф.Г. Івлєва, Т.В. Ткач); задачний підхід (Г.О. Балл, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, В.О. Моляко, В.В. Рєпкін, М.М. Сілкін); компетентнісний підхід (А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, А.К. Маркова, О.М. Новіков, А.П. Павліченко, А.М. Павлова, Дж. Равен, Н.О. Садовнікова, Ю.Г. Татур) – пропонують власні визначення категорії суб'єкта.

Мета статті – узагальнити теоретико-методологічні підходи до визначення поняття «суб'єкта діяльності» та надати власне трактування означеного поняття.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Здійснений нами аналіз основних теоретико-

методологічних підходів до категоріального визначення поняття суб'єкта в узагальненому вигляді представлено у табл. 1.

Кожна підсистема має власні форми прояву. Так, формами прояву соціокультурного суб'єкта є: надситуативна активність, надіндивідуальна свідомість, стратегічні задачі; колективного суб'єкта – досвід, рефлексія, перспективи. Підсистема „індивідуальний суб'єкт” виступає центратором системи, інтегруючи у собі форми прояву двох інших підсистем. При інтеграції форм прояву соціокультурного і колективного суб'єктів отримуємо параметри індивідуального суб'єкта: спрямованість, актуалізація, креативність, цілепокладання, самооцінка, ідентич-

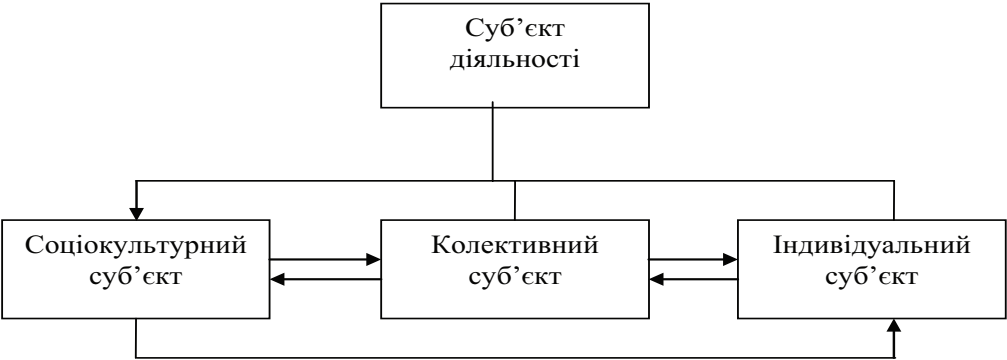


Рис. 1. Структура суб'єкта діяльності

Рис. 1. Структура суб'єкта діяльності

Колективний суб'єкт Соціо-культур-ний суб'єкт	Досвід	Рефлексія	Перспективи розвитку
Надситуативна активність	Спрямованість	Актуалізація	Креативність
Надіндивідуальна свідомість	Цілепокладання	Самооцінка	Ідентичність
Стратегічні задачі	Компетентність	Психологічна готовність	Конкурентоздатність

ність, компетентність, психологічна готовність, конкурентоздатність (див. табл. 2, рис. 2).

Виходячи з твердження А. В. Брушлінського, що суб'єкт діяльності – це людство у цілому, що являє собою суперечливу нерозривну єдність суб'єктів меншого масштабу, тобто різноманітних соціальних класів, груп, націй, індивідів, які взаємодіють один з одним [2], припускаємо, що система суб'єкта діяльності має ієрархічну структуру, вищим рівнем якої вважаємо соціокультурний суб'єкт. Досягнення людської культури, нако-

пичений досвід поколінь, універсальні знання, універсальні цілі перетворення природи, розуміння об'єктивного світу становлять основу формування соціокультурного суб'єкту. Відмінна риса соціокультурного суб'єкту – його нормативний, надситуативний та надіндивідуальний характер.

Під колективним суб'єктом прийнято розуміти взаємопов'язану та взаємозалежну групу людей, що виконують спільну діяльність. Ще С. Л. Рубінштейн підкреслив цю головну особливість діяльності та онтологічний смисл категорії колективного суб'єкта.

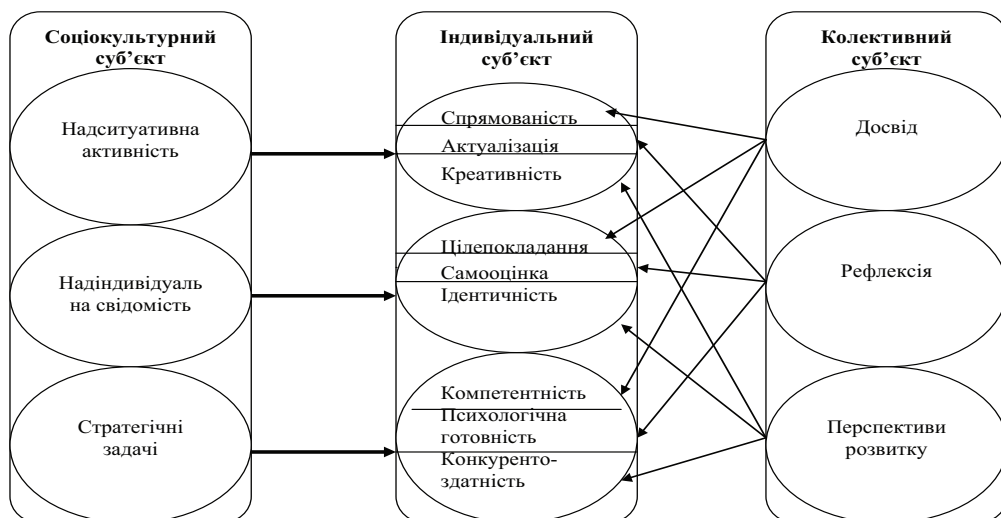


Рис. 2. Форми прояву суб'єктності у сфері діяльності

Повною мірою бути колективним суб'єктом означає бути інтегрованим, єдиним цілим.

Підструктура „колективний суб'єкт” має такі форми прояву: досвід, рефлексія, перспективи.

Використовуючи соціокультурний та колективний досвід, суб'єкт опановує у діяльності невідомі раніше властивості та якості об'єктивного світу, включає їх у культуру, що сприяє його єднанню зі світом та становленню як суб'єкта соціокультурного досвіду, відкриває нові можливості для творення світу та власної життєдіяльності, самоактуалізації, самореалізації та професіогенези, інтегруючи спрямованість як смислоутворюючий мотив діяльності, цілепокладання як психологічну умову розгортання діяльності та компетентність як передумову психологічної готовності суб'єкта до здійснення діяльності.

У досвіді фіксується схема успішних професійних дій через згортання зв'язки цілей і результатів професійної діяльності. Цілепокладання у структурі досвіду людини формує її суб'єктивні та діяльнісні смисли, що надають цінності отриманому досвіду, оскільки визначають значення діяльності для її суб'єкта. Отриманий досвід, у свою чергу, стає фрагментом „життєвої філософії” особистості, сприймається нею як власна цінність, обов'язкова для трансляції і відтворення у майбутньому. Інтеграція та систематизація таких фрагментів утворює „життєву філософію” людини, у тому числі й щодо професійної сфери її життєдіяльності. „Життєва філософія” суб'єкта професійної діяльності втілюється ним у власну професійну діяльність, скеровуючи напрямом траєкторії індивідуального професійного розвитку відповідно до професійної ситуації та потреб суб'єкта, рівня його професійної спрямованості. Чим вищий рівень професійної спрямованості суб'єкта, тим більш значущими є для нього досягнення у професійній сфері. Мотив професійних досягнень

перетворюється на смислоутворюючий мотив усієї життєдіяльності людини. Професійна кар'єра стає її життєвою ціллю. Набутий професійний досвід детермінує індивідуальний стиль професійної діяльності, який, у свою чергу, досить тісно пов'язаний з компетентністю суб'єкта, котра, з нашої точки зору, є універсальною психологічною передумовою та інтегральною детермінантою професійної підготовки майбутнього фахівця й у подальшому визначає його успішність у професійно-практичній діяльності.

Рефлексія як головний механізм інтеграції колективного суб'єкта забезпечує проектування спільної діяльності через проблематизацію, породження та усвідомлення змістів свідомості, суб'єктно-діяльнісних смислів, форм досвіду, координацію професійних позицій та функціональних місць, формування психологічної готовності до здійснення колективної чи спільнорозподіленої діяльності. При цьому суб'єкт вивільняється з процесу діяльності, виходить у зовнішню позицію щодо неї. Крім того, рефлексія є умінням суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити власні дії з предметною ситуацією. Таким чином, суб'єкт може рефлексувати:

- 1) предметний зміст проблемної ситуації і своє місце у ній;
- 2) знання про функціональну структуру діяльності й організацію колективної взаємодії;
- 3) уявлення про суб'єктні якості та властивості іншої людини і причини її вчинків та дій, а також способи взаємодії з нею;
- 4) свої вчинки та дії й образи власного „Я діяльнісного”;
- 5) знання про об'єкт та способи дії з ним у ситуації;
- 6) процес діяльності у цілому.

Перспективи розвитку колективного суб'єкта відкривають для нього певні соціальні можливості, пов'язані насамперед з розвитком спільнот, у тому числі професійних, професій, суспільства, культури. На рівні індиві-

дуального суб'єкта перспективи переломлюються у його креативності, ідентичності, конкурентоздатності.

Оскільки індивідуальний суб'єкт є системним утворенням, він не є сумою описаних форм прояву, а є їх синтезом, констеляцією, єдністю, цілісністю. Формування в індивіда здатності бути суб'єктом діяльності відкриває перед ним можливість саморозвитку, самореалізації, самотворення, самоздійснення й водночас розвитку

цивілізаційної культури у цілому та спільноти зокрема у процесі власної суб'єктогенези.

Висновки. Поняття „суб'єкт” є високим рівнем узагальнення, метаатегорією, що включає у себе трактування, прийняті у різних теоретико-методологічних підходах, проте які однакові у його характеристики як активного, інтегративного, системного та творчого начала.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Євдокимова Н.О. Психологічні засади формування суб'єкта правничої діяльності у вищому навчальному закладі: монографія/ Н.О.Євдокимова. – Миколаїв: Ліон, 2011. – 420 с.
2. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.
3. Рубинштейн С.Л. Избр. философско-психол. труды / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 554 с.

ЗАМША А.В.,
аспірант, Інститут спеціальної
педагогіки,
Національна академія
педагогічних наук України,
м. Київ

ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

На основі здійсненого теоретичного аналізу визначено психологічний зміст поняття «інтелектуальний потенціал» як динамічно організоване, складно структуроване особистісне утворення інтелектуальних можливостей та ресурсів, що реалізується в діяльності суб'єкта, спрямованої на ефективне вирішення різноманітних життєвих проблем. В структурі інтелектуального потенціалу виокремлено дві складові – інтелектуальну та особистісну, кожна з яких складається з певної кількості структурних компонентів.

Ключові слова: інтелектуальний потенціал, особистість, підлітки з порушеннями слуху.

На основе теоретического анализа определено понятие «интеллектуальный потенциал» как динамичное сложно структурированное личностное образование из интеллектуальных способностей и ресурсов, которое реализуется в деятельности субъекта, направленной на эффективное решение разнообразных жизненных проблем. В структуре интеллектуального потенциала дифференцировано две составляющие – интеллектуальную и личностную, каждая из которых состоит из определенного числа компонентов.

Ключевые слова: интеллектуальный потенциал, личность, подростки с нарушениями слуха.

On the basis on theoretical analysis was defined of the notion of 'intellectual potential' as a dynamic complex structured personal formation of intellectual abilities and reserves, which realize in the

© Замша А.В., 2014

personalities activities for effective solution of various life problems. In the structure of the intellectual potential was differentiated of two components: 'intellectual' and 'personal', each of which consists of some number of components.

Key words: *intellectual potential, personality, adolescents with hearing impairments.*

Актуальність дослідження. Сучасному суспільству притаманні інтенсивні соціально-економічні зміни, зростання інформаційного навантаження на людину, активні темпи науково-технічного прогресу, що створює особливі умови соціалізації та вимоги до рівня розвитку особистості. Пошуки шляхів підвищення ефективності соціальної адаптації зумовлюють зростання наукового інтересу до вивчення феномену інтелектуального потенціалу особистості. Позаяк, рівень сформованості інтелектуального потенціалу є показником успішності соціальної адаптації особистості до умов життєдіяльності.

Особливого значення набуває вивчення особливостей інтелектуального потенціалу людей з порушеннями слуху, сам факт якого зумовлює якісну специфіку процесу соціальної адаптації цієї категорії людей (Т. Богданова, Т. Григор'єва, К. Коровін, О. Кукушкіна, Т. Розанова, І. Соловійов, Л. Тигранова, Л. Фомічова, А. Хохлова, Ж. Шиф, Ю. Щурова, Н. Яшкова, J. Braden, W. Frohn, H. Furth, M. Marschark, H. Myklebust, P. Oleron, J. Rosenstein, M. Temlin, W. Watts та ін.) [2, 9]. Варто зазначити, що порушення слуху безпосередньо не викликає якісних особливостей інтелектуального потенціалу нечуючих, однак, створює особливі умови в яких відбувається формування вищих психічних функцій (сприймання, мовлення, мислення та ін.), розвиток яких зумовлений передусім соціокультурним впливом оточення і

які виступають в якості операційних механізмів інтелектуального потенціалу особистості.

Актуальність вивчення особливостей інтелектуального потенціалу саме підлітків, зумовлена специфікою змін, що відбуваються в інтелектуальній сфері особистості в цей період. Дослідження Т. Богданової, Г. Коровіна, Л. Тигранової та ін. виявили, що саме в підлітковому віці затримка в інтелектуальному розвитку нечуючих порівняно з чуючими однолітками стає особливо помітною, і загалом складає від трьох до п'яти років [2]. Важливо також зазначити, що без спеціально організованого корекційного та розвивального впливу ця затримка не зникає. Відтак, уповільнені темпи формування інтелектуального потенціалу особистості викликають якісну специфіку і соціального розвитку нечуючих.

Проблема інтелектуального потенціалу останніми десятиліттями широко розробляється в сучасній психології (Б. Анан'єв, В. Андрєєва, Л. Баранова, М. Дворяшина, Л. Головей, Є. Степанова, А. Крилов, Н. Кудрявцева, О. Пісоцький, Я. Петрова, В. Подтакуй, А. Седунова, Д. Ушаков та ін.) [1, 3 –8]. Однак, досі не сформульовано загальноновизнаного тлумачення поняття «інтелектуальний потенціал», не розроблено концептуальне підґрунтя для опису психологічної природи цього явища, не визначено детермінанти формування та специфіку його функціонування.

С. Маха зауважує, що формування та функціонування інтелектуально-

го потенціалу на кожному віковому етапі має свою специфіку. В підлітковому віці специфіка формування інтелектуального потенціалу залежить від трьох факторів: дозрівання мозку як матеріального субстрату психічних функцій; формування основних когнітивних новоутворень та перерозподілу функцій між підструктурами в загальній структурі інтелекту; формування особистісних новоутворень, що активізують, впливають на функціонування та розвивають інтелектуальні можливості людини (Б. Ананьєв, В. Подтакуй, А. Седунова та ін.) [4, 6, 7].

Невизначеність концептуальних засад інтелектуального потенціалу як феномену з одного боку, та актуальність проведення досліджень цієї проблеми – з іншого, зумовлює необхідність проведення теоретичного аналізу сучасних досліджень. Звідси, метою статті є визначення психологічної сутності поняття «інтелектуальний потенціал».

Аналіз літературних джерел з проблеми свідчить, що на сучасному етапі досліджень диференціація понять «інтелектуальний потенціал» та найбільш близького до нього поняття – «інтелект» не проведена. Погляди вчених на співвідношення цих понять є дискусійними та інколи відрізняються діаметрально. Загалом, доцільно виокремити декілька основних позицій, яких дотримуються вчені в питанні співвідношення понять «інтелект» та «інтелектуальний потенціал», які є суперечливими у тлумаченні, а подекуди взаємовиключаючими:

- ототожнення понять (С. Вовкович, Д. Зубов, В. Петренко та ін.), прикладом цієї позиції є визначення «інтелектуального потенціалу» як складного психологічного явища, взаємопов'язаних між собою якісних компонентів інтелекту, що утворюють структуру і несуть відбиток специфіки провідної діяльності (П. Грищенко) [3, 4];

- поняття «інтелект» є ширшим за

змістом, ніж поняття «інтелектуальний потенціал» (А. Гапоненко, О. Пісоцький та ін.). Зокрема, А. Седунова, тлумачить поняття «інтелектуальний потенціал» як інтелектуальні властивості, що вже сформовані, а відтак, можуть бути реалізовані в діяльності. Натомість, «інтелект» містить як сформовані інтелектуальні властивості, так і функціональні можливості розвитку інтелектуальних здібностей [5, 7];

- поняття «інтелектуальний потенціал» є ширшим, ніж поняття «інтелект» (С. Маха, В. Подтакуй та ін.), зокрема, В. Подтакуй зазначає, що поняття «інтелектуальний потенціал» включає як реалізовані інтелектуальні можливості, так і нереалізовані резерви, натомість, «інтелект» відображає лише реалізовані інтелектуальні можливості [6];

- поняття «інтелект» та «інтелектуальний потенціал» відображають відмінні за змістом явища, а відтак неможливо їх співвідносити з позиції «частина – ціле» (Б. Ананьєв, Л. Головей, А. Крилов, Н. Кудрявцева, та ін.) [1, 4]. Поняття «інтелект» тлумачиться як багаторівневе інтегральне психічне утворення пізнавальних процесів, натомість, інтелектуальний потенціал – як функціональну систему інтелектуальних можливостей, що проявляється в інтелектуальній діяльності суб'єкта. Відтак, «інтелект» репрезентує структуру інтелектуальних здібностей особистості, натомість, поняття «інтелектуальний потенціал» відображає процесуальний динамічний аспект застосування інтелектуальних ресурсів.

- Існування кількох суперечливих позицій щодо співвідношення понять «інтелект» та «інтелектуальний потенціал», призводить до неоднозначних висновків і не дає достатнього підґрунтя для визначення сутності поняття «інтелектуальний потенціал». Звідси, доцільно здійснити пошук інших шляхів для розкриття психологічного змісту цього терміну.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є аналіз понять «інтелект» та «потенціал» як складових інтелектуального потенціалу.

Поняття «інтелект» є одним із дискусійних в сучасній психології, оскільки існує численна низка різних теоретико-методологічних підходів до тлумачення цього поняття. Не зупиняючись детально на цих підходах, в найбільш загальному вигляді, поняття «інтелект» тлумачать як здатність психіки людини до пізнання (Д. Ушаков) [8].

Слово «потенціал» походить з грецької й означає можливість, ресурс. В психології поняття «потенціал» тлумачиться як наявність невикористаних психічних ресурсів та прихованих можливостей, що можуть бути актуалізовані за певних умов (В. Зінченко, Г. Костюк, Б. Ломов, С. Максименко, С. Маха, В. Мясіщев та ін.) [4]. Звідси, потенціал виступає в якості своєрідної готовності до здійснення певних дій, що за певних умов може реалізуватись у відповідний вид активності. Таким чином, вивчення інтелектуальних здібностей особистості за використанням поняття «потенціал» дає змогу підкреслити динамічну природу цього феномену. Динамічний аспект розгляду поняття «інтелектуальний потенціал» дає можливість підкреслити, що ефективність функціонування системи інтелектуальних ресурсів проявляється в часі, а рівень інтелектуального потенціалу є змінюваною характеристикою й не може вважатися як такий, що є раз і назавжди досягнутим.

Узагальнюючи зазначене, доцільно виокремити декілька важливих аспектів у вивченні психологічного змісту поняття «інтелектуальний потенціал», серед них: а) динамічність формування та функціонування інтелектуального потенціалу; б) в не актуалізованому стані інтелектуальний потенціал проявляються у формі інтелектуальної готовності особистості до здійснення успішної інтелектуаль-

ної діяльності, що може виступати як самостійна діяльність, так і бути психічною основою для певної практичної діяльності.

Зокрема, такі аспекти враховуються в тлумаченні поняття запропонованому Є. Рибалко, за яким «інтелектуальний потенціал» є як здатності (готовності) до здійснення успішної інтелектуальної діяльності [4]. Схоже визначення є у Д. Зубова, який тлумачить поняття «інтелектуальний потенціал» як готовність до реалізації ефективної інтелектуально-практичної діяльності [3].

Кожен з дослідників проблеми інтелектуального потенціалу в тлумаченні цього поняття визначає власні акценти. Зокрема, Н. Кудрявцева підкреслює роль свідомості, визначаючи інтелектуальний потенціал як цілісну динамічну самоорганізовану та саморегульовану систему когнітивних процесів, що включена у взаємодію суб'єкта зі зовнішнім світом [4]. Схожої думки дотримується А. Седунова, яка визначає поняття «інтелектуальний потенціал» як цілісну інтегровану систему інтелектуальних ресурсів особистості, що свідомо реалізується в діяльності, виникає та формується на основі спадково закріплених та вроджених анатомо-фізіологічних особливостей мозку та нервової системи (задатків) під впливом нейрофізіологічних, соціокультурних, особистісних, професійно-діяльнісних факторів [7]. Натомість, С. Маха розглядає інтелектуальний потенціал в контексті розвитку, позаяк вчений тлумачить це явище як систему психічних властивостей та механізмів, що визначають прогресивні зміни інтелекту (рушійні сили його розвитку). Існуючі тлумачення поняття «інтелектуальний потенціал» є досить суперечливими, часто ототожнюють це явище з іншими, розмиваючи межі власне інтелектуального потенціалу, а часом ставить під питання саме існування даного феномену. Таким чином, аналіз визначень поняття «інтелектуаль-

ний потенціал» не дає уявлення про його зміст. Саме тому, доцільно спробувати проаналізувати специфіку даного феномену з позиції структурних особливостей.

Інтелектуальний потенціал як психологічний феномен є цілісним утворенням, а відтак, має певну структуру. Проблема структурних особливостей інтелектуального потенціалу розглядається в роботах низки вчених, зокрема, В. Гербачевського, П. Грищенко, Д. Зубова, С. Маха, В. Подтакуй, Є. Рибалко, А. Седунової та ін. [3, 4, 6, 7], аналіз яких свідчить про доцільність виокремлення трьох основних підходів для розкриття структури інтелектуального потенціалу:

1) Виокремлення в структурі інтелектуального потенціалу виключно інтелектуальних складових. Зокрема, Д. Зубов в структурі інтелектуального потенціалу диференціює два компоненти: базовий інтелект та інтелектуальну лабільність [3]. Виокремлення базового інтелекту ототожнює інтелектуальний потенціал та інтелект. Однак, інтелект є стабільною психічною структурою організації інтелектуальних здібностей, натомість, інтелектуальний потенціал – динамічне утворення, що проявляється в успішності інтелектуальної діяльності. Штучне виокремлення лише однієї з низки інтелектуальних властивостей в якості структурного компонента – інтелектуальної лабільності, не враховує роль вродженої динаміки функціонування нервової системи індивіда, що детермінує інтелектуальну діяльність. Відповідно, низький рівень інтелектуального потенціалу має бути притаманний людині в якій менш динамічно відбувається перебіг інтелектуальних процесів, що є безпідставним, оскільки показник швидкості інтелектуального переключення не дає підстав оцінити якість результатів інтелектуальної діяльності.

2) Розгляд інтелектуального потенціалу в функціональному аспекті зумовлює виокремлення структурно-

функціональних компонентів в його структурі (А. Седунова), серед яких:

- структурно-змістовий компонент тлумачиться як інтелектуальні здібності – загальний інтелект та спеціальні здібності (вербальні, математичні, просторові, теоретичні, практичні);

- операційно-результативний компонент визначається як інтелектуальна активність особистості, що виражається в стильових характеристиках інтелектуальної діяльності та рівні інтелектуальної продуктивності;

- регулятивно-оціночний компонент тлумачиться як механізми регуляції процесів переробки інформації, що визначається саморегулятивними та мотиваційними характеристиками особистості, її уявленнями про власні інтелектуальні ресурси [7].

Зазначені компоненти представляють процесуальні особливості функціонування інтелектуального потенціалу, однак, не дають уявлення про межі власне інтелектуального потенціалу порівняно з іншими особистісними явищами.

3) В структурі інтелектуального потенціалу виокремлюються дві складові: інтелектуальна (або когнітивна) та особистісна (Л. Головей, П. Грищенко, А. Крилов, Н. Кудрявцева, Л.Кулешової, С. Маха, В. Подтакуй, Т. Прохоренко, Є. Рибалко, Д. Ушаков та ін.). В інтелектуальній складовій вчені розрізняють – рівень розвитку структури інтелекту (С. Маха, В. Подтакуй), когнітивний стиль (В. Подтакуй, М. Холодна, R. Gardner, P. Holzman, G. Klein, G. Clauss), креативність (Д. Гілфорд, Е. Торренс, А. Матюшкін, В. Дружинін), розумову працездатність (Б. Ананьєв, В. Подтакуй). До особистісної складової вчені традиційно відносять такі компоненти як: емоційний, комунікативний (В. Подтакуй), регуляційний (П. Грищенко) та мотиваційний компоненти, (В. Гербачевський, С. Маха), риси особистості, самооцінка (В. Подтакуй).

Роль особистісного аспекту в

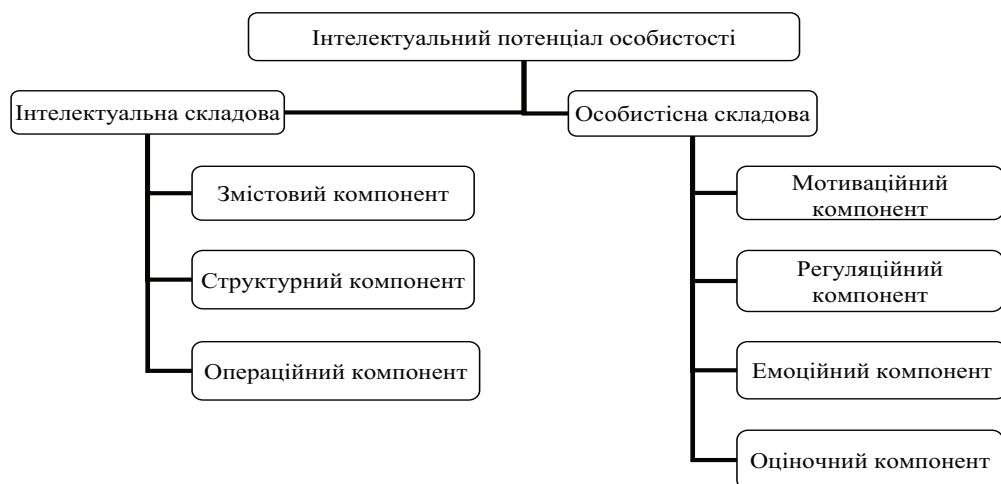


Рис. 1. Структура інтелектуального потенціалу

структурі інтелектуального потенціалу вчені тлумачать з різних позицій. Зокрема, В. Подтакуй особистісні складові розглядає виключно з позиції формування інтелектуального потенціалу, Натомість, Є. Рибалко визначає особистісну складову як функціональний фактор інтелектуального потенціалу, тобто як компонент стимулювання інтелектуальної активності [1, 3 – 8]. На нашу думку, зазначені дві позиції не суперечать, а доповнюють одне одну, й репрезентують різні рівні розгляду інтелектуального потенціалу, з одного боку – в процесуальному контексті, з іншого в онтогенетичному.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу структурних особливостей інтелектуального потенціалу дає можливість припустити, що інтелектуальний потенціал є складною системою функціонування особистості та інтелектуальної діяльності підлітків (див. рис. 1). Специфіку інтелектуального потенціалу підлітків з порушеннями слуху складає недостатній розвиток особистісних компонентів, особливо, регуляційного, що спричиняє низьку ефективність інтелектуальної діяльності.

Інтелектуальна складова пред-

ставлена виключно інтелектуальними компонентами, які забезпечують здатність до пізнання. Змістовий компонент проявляється у загальній обізнаності особистості, що виражається у широті, обсязі та системності засвоєних знань, рівні їхньої інтегрованості в структуру світогляду особистості. Структурний компонент відображає загальну структурну організацію інтелекту, що проявляється у рівнях сформованості окремих підструктур та узгодженості їх функціонування як цілісного утворення. До основних підструктур доцільно віднести пізнавальні процеси (сприймання, пам'ять, мислення), співвідношення між рівнями їх розвитку та визначення здатності до опрацювання різної за формою інформації – образної, вербальної, абстрактної та ін. Операційний компонент інтелектуальної складової визначає стан функціонування цілісної структури інтелекту, відображає звичні для суб'єкта способи маніпулювання та організації інформації, тобто фактично виступає в якості стилю інтелектуальної активності суб'єкта.

Особистісна складова функціонування інтелектуального потенціалу складається з кількох компонентів,

що є взаємопов'язаними між собою. Мотиваційний компонент визначає функцію стимулювання інтелектуальної активності особистості. Проявляється у рівні сформованості пізнавальної потреби, як потреби в саморозвитку, та її позиції в ієрархії потреб особистості. Мотиваційний компонент як складова інтелектуальної активності проявляється у рівні домагань особистості. Стійкість пізнавальної мотивації визначає толерантність до перешкод, що виникають в інтелектуальній діяльності, а відтак визначає суб'єктивну «ціну» інтелектуального напруження.

Регуляційний компонент складається з двох показників: по-перше, з рівня сформованості рефлексії як здатності до самопізнання, що в контексті інтелектуального потенціалу проявляється у спроможності усвідомлення та осмислення ходу здійснюваної інтелектуальної активності; по-друге, з рівня розвитку свідомої саморегуляції інтелектуальної діяльності.

Емоційний компонент проявляється у суб'єктивному ставленні особистості до інтелектуальної активності загалом, та конкретної діяльності зокрема. Емоційний компонент виражається у рівні інтенсивності переживання інтелектуальних емоцій, зокрема, інтересу, що виражається в особистісних рисах (допитливості, відкритості новому досвіду тощо).

Оціночний компонент репрезентує ставлення особистості до власних інтелектуальних якостей та можливостей, це власне є самооцінка інтелектуального потенціалу.

Загалом, особистісна складова проявляється як ситуативно, залежно від конкретних умов інтелектуальної діяльності, так і в сталих особистісних рисах (цілеспрямованості, ініціативності, самостійності, допитливості та ін.), що впливають на інтелектуальну активність суб'єкта загалом.

Б. Ананьєв, А. Деркач, В. Зазикін,

Б. Ломов та ін. підкреслювали, що інтелектуальний потенціал є складовою особистості, оскільки виступає одним із її потенціалів [1, 4].

В якості особистісного утворення інтелектуальний потенціал характеризується як типологічними, так і індивідуальними особливостями. Типологічні особливості проявляються в структурі та характері взаємозв'язків між окремими компонентами інтелектуального потенціалу, що притаманна кожній людині. Д. Ушаков зазначав, що для вирішення різноманітних проблем використовуються одні й ті ж інтелектуальні механізми, зокрема, пізнавальні процеси, логічні операції тощо [8]. Індивідуальні особливості формуються в процесі соціалізації та проявляються у рівні сформованості окремих компонентів та мірі їх узгодженості між собою в цілісній структурі інтелектуального потенціалу суб'єкта, що проявляється в продуктивності інтелектуальної діяльності (Б. Ананьєв) [1].

Відтак, інтелектуальний потенціал особистості доцільно визначати як динамічно організоване, складно структуроване особистісне утворення інтелектуальних можливостей та ресурсів, що реалізується в діяльності суб'єкта, спрямованої на ефективне вирішення різноманітних життєвих проблем.

Таким чином, інтелектуальний потенціал є складним особистісними утворенням і включає інтелектуальну та особистісну складові, що в свою чергу складаються з компонентів. В структурі інтелектуальної складової виокремлено змістовий, структурний та операційний компоненти. В структурі особистісної складової розрізняються мотиваційний, регуляційний, емоційний та оціночний компоненти. Запропонована структурна організація інтелектуального потенціалу є теоретичним припущенням, що потребує подальшої експериментальної перевірки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
3. Зубов Д. В. Субъектность как психолого-педагогическое условие развития интеллектуального потенциала педагога дополнительного образования: дисс... канд. психол. наук: 19.00.07. – Тамбов, 2009. – 137 с.
4. Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / С. В. Артамонов, Ж. А. Балакина, Л. А. Головей и др.; под ред. А. А. Крылова, Л. А. Головей. – СПб., 2003. – 198 с.
5. Пісоцький О. П. Когнітивний стиль як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога: автореф. дис.. канд. психол. наук, спеціальність 19.00.07. – К., 2007. – 23 с.
6. Подтакуй В. М. Становление интеллектуального потенциала в подростковом возрасте: дисс. ... кандидата психол. наук: 19.00.13. – СПб., 2009. – 260 с.
7. Седунова А. С. Психолого-акмеологические особенности активизации интеллектуального потенциала студентов вузов: дисс. ... кандидата психол. наук: 19.00.13. – Ульяновск, 2004. – 189 с.
8. Ушаков Д. В. Интеллект : Структурно-динамическая теория / Д. В. Ушаков. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2003. – 264 с.
9. Myklebust, H. R. (1964). *The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning, and adjustment*. NY, Grune & Stratton, Inc.

ІВАНОВА І.Ф.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра загальної та
вікової психології, Миколаївський
національний університет
імені В.О. Сухомлинського,
м. Миколаїв

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядаються результати дослідження комунікативної компетентності студентів педагогічних спеціальностей

Ключові слова: комунікативна компетентність, професійна компетентність, комунікативні здібності, комунікативні уміння.

В статье рассматриваются результаты исследования коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, коммуникативные способности, коммуникативные умения.

The article discusses the results of research of communicative competence of students of pedagogical specialiti.

Key words: communicative competence, professional competence, communicative capabilities, communicative ability.

Актуальність теми пов'язана із завданням вищої школи з підготовки професійно компетентних фахівців педагогічної сфери. Професійна компетентність педагога складається з трьох основних блоків: педагогічної діяльності як професійної активності вчителя, в якій за допомогою різних засобів впливу на учнів реалізуються завдання навчання та виховання; педагогічного спілкування як комунікативної взаємодії педагога з усіма суб'єктами навчально-виховного та освітнього простору, спрямованої на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків; та особистості вчителя як системо-утворюючого блоку професійної компетентності педагога.

Особистість педагога визначає характер цілей і завдань педагогічної діяльності, успішність виконання основних професійних функцій: інформаційної (точність, логічність подачі інформації, уміння виділяти головне, доступність інформації, зв'язок інформації з практикою й уміння прогнозувати засвоєння матеріалу учнями), перцептивної (уміння сприймати психічний стан учнів і «бачити» особистість учня), комунікативної (стиль спілкування, педагогічний такт, експресивні якості, контакт з учнями), розвивальної (робота з формування й розвитку прийомів і способів розумової діяльності учнів, їхньої особистості та учнівського колективу), контролюючої (різні способи контролю засвоєння інформації, об'єктивне оцінювання, навчання самоконтролю). Реалізація на практиці цих функцій одночасно – досить складне завдання, виконання якого потребує високого рівня професійної компетентності педагога.

У структурі особистості об'єктом уваги дослідника є комунікативні здібності як індивідуально-психологічні властивості особистості, що виявляються у комунікативній діяльності, є умовами її успішного виконання,

спричиняють відмінності у динаміці оволодіння необхідними для особистості знаннями, навичками і вміннями, а також закладають основи комунікативної компетентності, яка визначається як здібність до ефективного використання усіх засобів комунікації (вербальних, невербальних).

Комунікативна компетентність є об'єктом наукового дослідження, предметом – комунікативна компетентність студентів педагогічних спеціальностей. Дослідження проводиться у рамках наукової теми кафедри загальної та вікової психології Миколаївського національного університету (надалі – МНУ) імені В.О. Сухомлинського «Формування професійної компетентності випускників вищої школи різної професійної спрямованості».

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми здійснено у попередній статті автора [1].

У процесі підготовки у вищому закладі освіти спеціаліста педагогічної сфери повинен відбуватися розвиток його професійних умінь, у тому числі комунікативних. Професійні комунікативні уміння визначаються як зумовлена знаннями і навичками готовність особистості успішно досягати свідомо поставленої мети професійної комунікативної діяльності у мінливих умовах її протікання. Комунікативні уміння, які студенти-педагоги мають на момент вступу до вищого навчального закладу, виступають по відношенню до професійних комунікативних умінь як загальні до спеціальних.

За результатами емпіричного дослідження, проведеного у вересні 2013 року на базі МНУ імені В.О. Сухомлинського, майже сімдесят відсотків першокурсників 2013/2014 н.р. трьох педагогічних спеціальностей на момент вступу до університету мали середній, високий і дуже високий рівень прояву комунікативних схильностей [2, с. 122]. Комунікативна схильність визначається як прагнення студентів

Таблиця 1

Результати дослідження рівня розвитку комунікативних і організаційних схильностей (КОС) студентів-педагогів*

Респонденти	Рівень розвитку комунікативних схильностей (у %)					Рівень розвитку організаційних схильностей (у %)				
	низький	нижче середн.	середній	високий	дуже високий	низький	нижче середн.	середній	високий	дуже високий
Студенти-педагоги 2012-2013 н.р.	10	20	20	40	10	40	20	20	20	
Студенти-педагоги 2013-2014 н.р.	27	4	19	11,5	38.5	7.7	15.4	11.5	19,2	46.2

до комунікативної діяльності, а також природна здібність до неї.

Дослідження було продовжено з метою перевірки результату шляхом порівняльного аналізу з даними 2012/2013 н. р., які було отримано під час проведення практичних занять із загальної психології. Результати відображено у таблиці 1. Респонденти - студенти однієї з педагогічних спеціальностей, яким викладалася психологія фахівцями кафедри загальної та вікової психології.

Загальний відсоток студентів із середнім, високим і дуже високим рівнем розвитку комунікативних схильностей не змінився (70% і 69%), однак, певні розбіжності у кількості респондентів з низьким рівнем, більш низьким, ніж середнім, високим і дуже високим мають місце (від 16% до 28,5%). Студенти-першокурсники 2013/2014 н. р. із дуже високим рівнем комунікативних схильностей (сім осіб) мають дуже високий та високий рівень організаційних схильностей, що позитивно впливає на їхню навчально-пізнавальну активність. Аналіз результатів навчальної діяльності цих студентів за

підсумками першого семестру та матеріали спостереження за поведінкою на заняттях з психології підтверджують об'єктивність отриманих даних.

Слід відзначити, що усі вони походять з учительських династій. Це з'ясувалося під час оприлюднення результатів індивідуального дослідницького завдання з вікової психології щодо створення «родового дерева», написання історії свого роду. Можна припустити, що для розвитку комунікативних здібностей (формування комунікативних схильностей) важливе значення мають природні, успадковані особливості людини, але слід враховувати, що роль задатків, як природжених анатомо-фізіологічних особливостей нервової системи, у розвитку здібностей ще далеко не з'ясована.

З метою дослідження залежності рівня розвитку комунікативних схильностей від природженого і соціального ввели додатковий параметр: спрямованість особистості студентів-педагогів на навколишній світ (екстраверсія) чи на свій внутрішній світ (інтроверсія). Результати відображено у таблиці 2.

Таблиця 2.

Результати порівняного аналізу рівня розвитку КОС і типу характеру студентів-педагогів*

Спрямованість особистості (К.-Г. Юнг)	Рівень розвитку комунікативних схильностей (у %)					Рівень розвитку організаційних схильностей (у %)				
	низький	нижче середн.	середній	високий	дуже високий	низький	нижче середн.	середній	високий	дуже високий
Інтроверсія	50	<u>100</u>	50							
Амбіверсія	35,7	<u>20</u> 5	<u>20</u> 14,3	<u>60</u> 14,3	28,6	<u>60</u> 14,3	<u>20</u> 21,4	<u>20</u> 14,3	21,4	28,6
Екстраверсія	<u>10</u> 14			<u>90</u> 14		<u>50</u>	<u>25</u>		<u>25</u>	100

* Результати дослідження студентів-першокурсників 2012/2013 н. р. підкреслено і розташовано у верхній частині стовпчика таблиці, студентів-першокурсників 2013/2014 н. р. не підкреслено і розташовано у нижній частині стовпчика.

Студентам з низьким рівнем комунікативних схильностей, а також з рівнем нижче середнього і середнім, притаманна інтроверсія; високий і дуже високий рівень виявлено у екстравертів та амбівертів.

У п'ятдесяті відсотків першокурсників 2012/2013 н.р. виявлена амбіверсія, у сорока - екстраверсія, у десяти - інтроверсія. У 2013/2014 н. р. відсоток амбівертів складає 60,9 одиниць; екстравертів - 30,4; інтровертів - 8,7. Студенти-першокурсники 2013/2014 н. р. із дуже високим рівнем розвитку комунікативних і організаційних схильностей (сім осіб) є екстравертами та амбівертами.

Комунікативні здібності студентів піддаються розвитку, наприклад, за допомогою соціально-психологічного тренінгу. Дослідником розроблена програма соціально-психологічного

тренінгу для студентів першого курсу з питань розвитку групової згуртованості на основі практичних вправ, запропонованих у книзі К. Рудестама [3, с. 315 - 356]. Вона дозволяє вирішувати питання розвитку комунікативних здібностей у процесі спільної групової роботи на основі безпосередньої міжособистісної взаємодії та сталого міжособистісного спілкування.

Окремі вправи соціально-психологічного тренінгу випробувано у 2012/2013 н.р. під час викладання навчальної дисципліни «Психодіагностика і корекція» студентам четвертого курсу педагогічної спеціальності, які опановують додаткову спеціалізацію практичного психолога. Вони брали участь у виконанні вправ, а також виступили у ролі експертів програми тренінгу.

Однією з перших студентам пропо-

Таблиця 3.

Результати дослідження кореляції рівня розвитку комунікативності та емоційного відгукування

Респонденти	Рівень розвитку комунікативності (у %)		Комунікативна готовність до діалогу з дитиною (у %)		Емоційне відгукування (у %)	
	нахил до неформ. міжособ. контактів з дітьми	функціонально-рольовий рівень пед. спілкування	достатній рівень	недостатній рівень	низький рівень	середній рівень
Студенти-педагогі-психологи	100		100		50	50

нувалася вправа «Хто я?», коли їх просять протягом десяти хвилин десять разів відповісти письмово на це питання, а потім протягом ще десяти хвилин проаналізувати записи товариша по групі (роздаються учасникам у довільній формі) та назвати його прізвище. Виконання цієї вправи дає студентам можливість збільшити міру довіри один до одного шляхом розкриття власного «Я та уваги до «Я» інших учасників Т-групи. Ступінь розкриття, яку група може себе дозволити, залежить від рівня існуючої довіри у групі.

Від рівня довіри залежать якісні характеристики міжособистісного спілкування, які можна покращити за допомогою вправи «Самотність». Виконуючи її, студенти повинні відновити у пам'яті час, коли вони найбільше відчували себе самотніми, і поділитися цими переживаннями з будь-ким із групи. Потім їм пропонується пояснити свій вибір члена групи, розповісти про свої почуття у процесі розмови і відповісти на запитання: «Чи відбулися зміни у стосунках із співрозмовником?».

Формування і розвиток комунікативної компетентності майбутніх педагогів важливо розглядати у контексті розвитку емпатії (емоційного інтелекту). Емпатія є системним утворенням, яке включає такі структурні елементи: розуміння емоційного стану іншої

особистості (когнітивний рівень), співчуття суб'єкта емпатії по відношенню до іншої особистості (афективний рівень), готовність суб'єкта емпатії до надання допомоги (поведінковий рівень).

На думку Мединської Ю.Я., дослідника проблеми компетентності особистості у сфері емоцій, проблема теоретичного розуміння емоційного інтелекту та змістовний аналіз тестів, спрямованих на діагностику емоційного інтелекту, потребують подальших розробок теоретичного і прикладного характеру [4, с.15]. Для дослідження емпатійних тенденцій студентів педагогів-психологів третього курсу (навчаються за додатковою спеціалізацією практичного психолога) скористалися тестом-опитувальником А. Мехрабієна і Н. Епштейна, рекомендованим Міністерством освіти і науки України для студентів педагогічних навчальних закладів [5, с.88-93], а комунікативні здібності діагностували за допомогою методик, запропонованих у підручнику «Педагогічна майстерність» за редакцією І.А. Зязюна [6, с. 274-276; с. 357- 358].

У ході дослідження виявлено, що комунікативна готовність респондентів до діалогу з дитиною та встановлення неформальних міжособистісних контактів не супроводжується високим рівнем розвитку емоційно-

го відгукування: п'ятдесят відсотків респондентів мають низький рівень (таблиця 3). Вони відчують певні труднощі під час спілкування з одногрупниками, важко ідуть на контакт, стримані, спрямовані на свій внутрішній світ. Пояснюється це тим, що емоційна чутливість залежить від багатьох факторів: ступеню актуалізації потреб у добробуті інших людей, вміння правильно сприймати невербальну інформацію про стан особистості, від життєвого досвіду, від виховання у сім'ї та школі тощо[6, с. 92].

Емпатійні здібності можна розвивати, так саме як комунікативні, за допомогою занять у групах тренінгу. Заняття для студентів у Т-групах можуть включати такі вправи, як: «Асоціативний ряд», «Коло» [7].

Перша розпочинається з інформативного повідомлення тренера про поняття «емпатія», а продовжується пропозицією до учасників тренінгу назвати характеристики людини, які асоціюються зі змістом цього поняття і починаються з відповідних літер, які складають цей термін. Друга вправа передбачає демонстрацію одними учасниками тренінгу певних почуттів та емоційних станів за допомогою невербальних засобів комунікації, іншими - їх вгадування (після першого кола ролі змінюються).

Дослідження проблеми комунікативної компетентності студентів-педагогів, як складової професійної компетентності, планується продовжити у площині пошуку адекватних методів діагностики комунікативних здібнос-

тей як бази подальшого формування відповідної компетенції, а також результативних форм, засобів роботи з формування комунікативної компетентності в умовах освітнього простору вищого навчального закладу як у рамках дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки фахівців, так і шляхом введення спецкурсів, проведення занять у групах тренінгу. Перспективним напрямком дослідження є вивчення проблем формування комунікативної компетентності студентів в умовах активного впровадження автоматизованих технологій у навчально-виховний процес закладів освіти усіх рівнів.

Підводячи підсумки, слід зауважити, що формування комунікативної компетентності студентів педагогічних спеціальностей повинно бути пріоритетним напрямком діяльності вищого навчального закладу, тому що по суті викладання будь-якої дисципліни передбачає міжособистісну взаємодію та спілкування того, хто навчає і тих, хто навчається.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Іванова І.Ф. Вплив рівня розвитку комунікативних здібностей на формування професійної спрямованості [Текст] / І.Ф. Іванова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т.2. – Вип. 10 (91). – Миколаїв, 2013. – С. 121 – 125.

2. Іванова І.Ф. Розвиток комунікативної компетентності студентів педагогічних спеціальностей на заняттях з психології [Текст] / І.Ф. Іванова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т.2. – Вип. 11 (99). – Миколаїв, 2013. – С. 121 – 124.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: Теория и практика [Текст] / К. Рудестам; Пер. с англ.; Общ. ред. и вступ. статья Л.А. Петровской. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.: ил.
4. Мединська, Ю.Я. Теоретичні підходи та практичні аспекти діагностики компетентності особистості у сфері емоцій [Текст] / Ю.Я. Мединська // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – №10. – С. 11 – 15.
5. Пашикова, Т.І. Практикум із загальної психології [Текст] / Т.І. Пашикова, А.І. Допіра, Г.В. Дьяконов; За ред. Т.І. Пашикової. – 2-ге вид., стер. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2006. – 203 с.
6. Педагогічна майстерність [Текст] : підручник / за ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., доповн. і перероб. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
7. До картотеки практичного психолога та соціального працівника [Текст] // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – С.48.

КАПАЦИНА А.О.,
здобувач кафедри психології,
ВНЗ «Університет економіки та
права «КРОК»»,
м. Київ

КОУЧИНГ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті висвітлюються питання застосування коучингу для розвитку професійних компетенцій менеджерів комерційних організацій. Розглядаються психологічні механізми коучингу, до яких відносяться усвідомлення, мотивація досягнення, формування відповідальності та суб'єктогенез. Описана модель коучинга, яка складається з чотирьох блоків (постановка задачі; огляд поточної ситуації; пошук ресурсів і розробка плану досягнення мети; підведення підсумків та моніторинг).

Ключові слова: коучинг, професійні компетенції менеджерів, психологічні механізми коучингу, розвиток компетенцій.

В статье освещаются вопросы применения коучинга для развития профессиональных компетенций менеджеров коммерческих организаций. Рассматриваются психологические механизмы коучинга, к которым относятся осознание, мотивация достижения, формирование ответственности и субъектогенез. Описана модель коучинга, которая состоит из четырех блоков (постановка задачи; обзор текущей ситуации; поиск ресурсов и разработка плана достижения цели; подведение итогов и мониторинг).

Ключевые слова: коучинг, профессиональные компетенции менеджеров, психологические механизмы коучинга, развитие компетенций.

The article highlights the issues of application of coaching for the development of professional competencies of managers of business organizations. Considered psychological mechanisms of coaching, which include awareness as the ability for rational, free from emotions adequate analysis of external activities and internal state formation behavior based on the findings of this analysis, the ability to keep track of their emotions and impulses of the unconscious mind and the ability

to resist them, achievement motivation as a form of motivation activities associated with the needs of the individual to achieve success and avoid failure, the formation of employee awareness of responsibility as their duty to the organization, consideration of this obligation through the prism of the essence and meaning of their actions, activities, matching them with the duties and problems arising in connection with the development needs of the institution and as becoming genesis of the subject opportunities of self identity, a person's ability to causing himself as the root causes of their activity. A model of coaching, which consists of four blocks (problem; overview of the current situation, search for resources and develop a plan to achieve the goal; summarizing and monitoring).

Key words: *coaching, professional competence of managers, coaching psychological mechanisms, the development of competencies.*

Постановка проблеми. В умовах докорінної перебудови всіх сторін життя суспільства, утвердження Української держави на міжнародному рівні надзвичайно гостро виступає проблема професіоналізму в усіх сферах буття: в політиці, економіці, освіті, виробництві і ін. Соціальна та політична нестабільність, економічна криза зумовлюють суттєві зміни традиційних структур як системи підготовки взагалі, так і професійної зокрема. Отже, виникає гостра потреба в ефективній підготовці нового типу спеціалістів – професійних та компетентних менеджерів, які здатні самостійно вирішувати складні багатокрокові бізнес-задачі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показує, що проблема професійного становлення особистості, висвітлюючись в роботах К.О. Абульханової-Славської, А.Г. Асмолова, М.Й. Борисhevського, Л.Ф. Бурлачука, О.І. Власової, А.О. Деркача, В.М. Дюкова, В.П. Казміренка, Л.М. Карамушки, Л.В. Кондрашової, Л.А. Кияшко, С.Д. Максименка, Н.Ю. Максимової, Л.Е. Орбан, В.А. Семиченко, І.В. Сингаївської, Л.В. Сохань, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, Т.С. Яценко та ін., знаходить своє подальше вирішення у психологічній науці шляхом розкриття концептуальних

положень на предмет вузівської підготовки майбутнього спеціаліста (О.В. Киричук, Л.В. Кондрашова, М.Н. Корнєв, Г.В. Марковець, Л.М. Марковець, Г.Й. Юркевич, Л.П. Овсянецька, М.І. Пірен, В.Т. Циба та ін.), прогнозування професійної діяльності випускника вузу (І.В. Бестужев-Лада, І.В. Остапенко, Ю.Л. Трофімов), місця і ролі керівника в управлінському процесі (В.П. Казміренко, Л.М. Карамушка, Г.В. Ложкін, С.Д. Максименко, І.Н. Семенов, А.Ю. Трофімов, В.В. Третьяченко, В.М. Шепель, А.Я. Шестюк). В психологічній науці рефлексивна специфіка мислення менеджерів характеризується В.М. Дюковим, В.Г. Зазикінім, М.А. Мельник, І.Н. Семеновим, А.В. Советовим, В.П. Чернишовим та ін.

Питанням підготовки менеджерів присвячені роботи Н. Г. Багдасар'ян, М. Н. Берулава, О. А. Єршової, З. Д. Жуковської, В. М. Жураковського, М. М. Зіновкіна, М. Г. Лапусти, В. Ф. Мануйлова, В. І. Маршева, Б. С. Мітіна, В. П. Рачкова, Н. А. Селєзньової, В. П. Симонова, С. П. Тимошенко та ін.. Результати досліджень професійної діяльності менеджерів відображені в роботах М. Альберта, Н. Ш. Валєєва, В. Н. Галєєва, С. П. Диріна, В. Н. Іванова, Л. Д. Кудряшової, І. В. Львова, С. Ф. Макарова, С. Д. Мартинова, В. К. Тарасова та ін.

Основи теорії компетенцій були за-

кладені в працях зарубіжних вчених останньої чверті ХХ століття: І. Ансофа, М. Бомензата, В. Врума, С. Дебюїссона, Г.Г. Деса, К. Діврі, Г. Коннака, В. Макелвіла, Е. Персі, Дж.С. Пікена, С.К. Прахалад, Г. Тетенбаума, А. Торре, В. фон Хайска, Г. Хемела та ін.

Професійні компетенції на вітчизняному науковому просторі сьогодні досліджують Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, Л.М. Карамушка, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я.Савченко, І.В. Сингаївська, С.Є. Трубачова та ін. Сьогодні існує багато визначень терміну «компетенція». Зокрема, поняття «компетенція» трактують як обізнаність із чим-небудь. С. Бондар вважає, що «бути компетентним – це означає вміти мобілізувати в певній ситуації здобуті знання і досвід». Англійський вчений Дж. Равен дає таке визначення: «Компетенція – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі, яка охоплює вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії».

Компетенціями також називають область діяльності, значущу для ефективної роботи організації в цілому, в якій індивід повинен проявити певні знання, вміння, поведінкові навички, гнучкі здібності і професійно-важливі якості особистості. Компетенція – це і область особистої відповідальності, і певна область повноважень; існує велика кількість класифікацій компетенцій менеджерів (Л. Спенсер та С. Спенсер, Бірлі У., Козуб Т., Уїддет С., Холліфорд С., та ін..).

Компетенцією ми вважаємо інтегральну якість особистості, яка поєднує в собі професійні знання, вміння, навички та установки і спостерігається в поведінці фахівця на робочому місці.

Для формування та розвитку компетенцій нині застосовують багато різноманітних теоретичних та практичних методів. Зокрема, добре зарекомендували себе такі методи, як пояснення, демонстрація, спостереження,

копіювання успішної поведінки фахівця на робочому місці. Серед активних методів формування компетенцій можна виділити рольові та ділові ігри, розбір кейсів, групові дискусії, портфоліо тощо [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте у доступних нам джерелах ми не знайшли робіт, де б висвітлювалися питання розвитку професійних компетенцій менеджерів методом коучингу.

Постановка завдання (формулювання цілей статті). Саме тому метою даної статті є описання застосування методу коучингу у розвитку професійних компетенцій менеджерів і розгляд його психологічних механізмів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Коучинг (англ. coaching - навчання, тренування) - метод консалтингу та тренінгу; від класичних консалтингу та тренінгу відрізняється тим, що коуч не дає порад і жорстких рекомендацій, а шукає рішення спільно з клієнтом. Робота з коучем передбачає досягнення певної мети, нових, позитивно сформульованих результатів у житті і роботі. Коучинг як метод консультування виник приблизно у 80-х роках ХХ ст.. Основоположниками коучингу є Тімоті Голві (англ. W. Timothy Gallwey) - автор концепції внутрішньої гри, що лежить в основі коучингу. Вперше концепція викладена в книзі «Внутрішня гра в теніс» (The Inner Game of Tennis), виданої в 1974 р. Суть концепції Голві полягає в тому, що внутрішній «противник в голові» спортсмена набагато небезпечніше реального суперника. Голві стверджує, що якщо коуч допоможе гравцеві усунути (пом'якшити) внутрішні перешкоди, це дозволить гравцеві навчитися самому досягати ефективності, і потреба в технічних порадах тренера відпаде [3]. Ще один засновник коучингу – Джон Уїтмор (англ. John Whitmore) – автор книги «Коучинг високої ефективності», вперше виданої в 1992 р. Д. Уїтмор [10] розвинув ідеї Голві в застосуванні до бізнесу і менеджменту.

Таблиця 1.

Модель навчання творчого монологу-розповіді майбутніх учителів німецької мови з використанням прийомів театральної педагогіки.



Інструмент роботи коуча – відкриті питання. Відповідаючи на них, клієнт (в нашому випадку це менеджер) самостійно відшукує шляхи досягнення професійних цілей. Прямі завдання та інструкції у коучингу не рекомендовані. Питання коуча можна умовно розділити на чотири групи.

1. Постановка мети – «Чого ви хочете досягти?»
2. Аналіз поточної ситуації – «Що є зараз?»
3. Напрацювання варіантів досягнення цілі – «Що треба зробити?»
4. Реалізація і контроль – «Що саме ви будете робити?»

Розглянемо більш детально психологічні механізми коучингу. На нашу думку, до них можна віднести усвідомлення, формування відповідальності, формування мотивації досягнення та суб'єктогенез.

Усвідомлення, за Б.Д. Карвасарським [9], це здатність до раціонального, вільного від емоцій адекватного аналізу зовнішньої діяльності і внутрішнього стану, формування поведінки на основі висновків з цього аналізу, вміння відстежувати свої емоції і несвідомі пориви психіки та здатність їм протистояти. Коли людина діє усвідомлено, то вона розуміє справжні причини своїх дій, і тому вільна вибирати, як саме їй чинити; передбачає наслідки своїх дій, відрізняється розвиненим почуттям відповідальності, здатна зіткнутися з проблемою напругу, «подивитися їй в очі», зрозуміти її справжню природу. Усвідомлення породжує певну дію,

якщо це необхідно. Причому така дія – найбільш ефективна для вирішення проблеми.

У гуманістичній психології, яка є одним з першоджерел коучингу, значення процесу усвідомлення і його основних механізмів найбільш повно розкривається концепціями особистості, прийнятими в рамках даного напрямку. У концепції особистості, описаній, наприклад, К. Роджерсом (Rogers C.R.), деякі аспекти досвіду індивіда в процесі його розвитку набувають характеру, символізованого в усвідомленні буття, усвідомленні свого функціонування. Це те, що Роджерс називає Я-досвід.

Формування відповідальності – ще один психологічний механізм коучингу. Відповідальність – усвідомлення працівником свого обов'язку перед організацією, розгляд крізь призму цього обов'язку суті і значення своїх вчинків, діяльності, узгодження їх із обов'язками і завданнями, що виникають у зв'язку з потребами розвитку установи.

В управлінській та професійній діяльності відповідальність виокремлює етичний, правовий, економічний, соціальний і психологічний аспекти, оскільки її відносини реалізуються за допомогою сукупності особистісних властивостей особистості, соціальних, правових, економічних і етичних норм. Психологічний аспект відповідальності базується на можливості вибору, тобто свідомої переваги певної лінії поведінки [7]. При цьому вибір може здійснюватися як в умовах співпраці,

взаєморозуміння, так і в умовах конфронтації, конфлікту, де стикаються у протиставленні інтереси особистості, групи або й організації. Відповідальність завжди пов'язана з особистістю, з її мотиваційною сферою, морально-психологічною орієнтацією, інтелектуально-етичним потенціалом. Усвідомлення учасниками спільної діяльності своєї відповідальності визначається різноманітними психологічними чинниками: мотиваційними, пізнавальними, характерологічними, ситуативними та ін. Мотиваційну сферу відповідальної поведінки менеджерів з погляду ієрархії потреб утворюють такі групи мотивів: 1) прагматичні мотиви (намагання розглядати свою поведінку, вчинки крізь призму користі, насамперед для себе; виявляється у задоволенні власних потреб); 2) соціальні мотиви (оскільки робота менеджера є однією з відповідальних у компанії, то багато працівників прагнуть діяти відповідально, дбаючи про наслідки своїх вчинків для суспільства, намагаються поведінкою, справами принести користь суспільству); 3) мотиви самопізнання, саморозвитку, самоаналізу, саморегуляції, самореалізації (зумовлені потребою реалізувати у конкретній спільній справі свої можливості й здібності, пов'язані з необхідністю пізнати себе, оцінити свої сили і вміння); 4) мотиви морального самоствердження (зумовлені прагненням утвердити себе в статусі менеджера — моральної особистості); 5) правові мотиви (погляд на свою діяльність і відповідальність з позицій законодавства); 6) мотиви спілкування і взаємодії (вони є однією з передумов спільної управлінської та функціональної діяльності); 7) мотиви егоїстичного самоствердження (викликані намаганням привернути до себе увагу, продемонструвати свою перевагу над іншими). Домінують у цій структурі соціальні й прагматичні мотиви; вони свідчать, що більшість менеджерів у спільній діяльності чинять відповідально тоді, коли одночасно задовольняють власні потреби і потреби суспільства. Відповідальність

— смислове утворення особистості, загальний принцип співвіднесення (особистісної саморегуляції) мотивів, цілей та засобів життєдіяльності, які не зводяться до правил поведінки, не є її конкретним мотивом або сукупністю. У кожній конкретній ситуації смисловий аспект відповідальності має свої особливості. У діяльності менеджера він виявляється як: прийняття належності, необхідності, зобов'язання, обов'язку з-поміж різних варіантів внутрішньої позиції та поведінки; добір, оцінювання, відсіювання засобів досягнення цілей, виконання зобов'язань тощо; зміна або зміщення цілей; зміна обсягу відповідальності; призупинення діяльності, поведінки, незважаючи на її успішне здійснення; зміна внутрішньої позиції, смислу наміру щодо суцього і наявного. Усвідомлення відповідальності — відображення в суб'єкті буття соціальної необхідності, тобто розуміння смислу і значення дій і їх наслідків.

Ще один психологічний механізм коучингу — мотивація досягнення (фр. *motif* — причина, що спонукає < лат. *movere* — рухати) — один з різновидів мотивації діяльності, пов'язаний з потребами індивіда досягати успіхів і уникати невдач. Дослідження мотивації досягнення були розпочаті в 50-х рр. ХХ ст. американським ученим Д. Мак-Клелландом [6] який припускає, що потреба в досягненні «є несвідомим спонуканням до досконалішої дії, до досягнення стандарту досконалості». Характерними рисами людей з вираженою мотивацією досягнення він вважає: 1) перевагу працювати в умовах максимального спонукання мотиву досягнення (тобто вирішувати завдання середнього ступеня складності); 2) мотивація досягнення не завжди приводить до більш високих, ніж у інших результатів. А високі результати не завжди є наслідком актуалізованого мотиву досягнення; 3) взяття на себе особистої відповідальності за виконання діяльності, але в ситуаціях низького або помірного ризику, і якщо успіх не залежить від випадковості; 4) перевагу

адекватного зворотнього зв'язку про результати своїх дій; 5) прагнення до пошуку більш ефективних, нових способів вирішення завдань, тобто схильність до новаторства.

Деякі інші уявлення про мотивацію досягнення розвиваються німецьким психологом Х. Хекхаузенем [11]. Згідно з його поглядами, мотивація досягнення – спроба збільшити або зберегти максимально високими здібності людини до всіх видів діяльності, до яких можуть бути застосовані критерії успішності і де виконання подібної діяльності може призвести або до успіху, або до невдачі. Характерні ознаки мотивації досягнення, за Х. Хекхаузенем, такі: 1) сама ідея досягнення передбачає дві можливості: досягти успіху і потерпіти невдачу. У осіб з високою мотивацією досягнення виражена орієнтація на досягнення успіху; 2) мотивація досягнення проявляється тоді, коли діяльність надає можливості для вдосконалення. Завдання повинні бути середнього ступеня складності; 3) мотивація досягнення орієнтована на певний кінцевий результат, на ціль. При цьому для мотивації досягнення характерний постійний перегляд цілей; 4) для людей з високою мотивацією досягнення характерне повернення до вже перерваних занять і доведення їх до кінця.

Менеджер, орієнтований на досягнення результату, відрізняється від інших цілеспрямованістю та наполегливістю в досягненні професійних цілей. Він настирливо долає перешкоди, оптимістично дивиться на свої тимчасові невдачі, і його діяльність мало вмотивована грошовою винагородою або зміною соціального статусу. Також менеджер бере на себе особисту відповідальність за якісне виконання роботи, прагне до пошуку більш ефективних, нових способів вирішення завдань, тобто схильний до нововведень.

Суб'єктогенез – ще один психологічний механізм коучингу. Це становлення можливості самодетермінації особистості, здатності людини до са-

мопородження себе в якості першопричини своєї активності [8]. Долаючи всілякі суперечності, людина стає суб'єктом своєї життєдіяльності, тобто самодетермінуючим початком свого буття. В якості суб'єкта людина виявляє здатність з власної волі ініціювати причинно-наслідковий ряд, бути причиною власної активності.

В. А. Петровським (1996) показано, що всі різнопланові аспекти намагання «бути особистістю» завдяки ідеї суб'єктності можуть бути представлені як чотири типи контактів зі світом. Людина прагне бути суб'єктом своїх вітальних (життєвих) контактів зі світом. Сучасна людина також бажає бути повноцінним суб'єктом предметної діяльності. Крім цього, людям також важливо володіти якостями повноцінного і повноправного суб'єкта у сфері міжособистісного спілкування. Нарешті, люди потребують проявів власної суб'єктності у сфері самосвідомості, тобто в процесах породження системи уявлень про себе, про свою сутність, породження образу свого Я.

Прагнення стати суб'єктом власної активності, тобто тим, хто цю активність зумовлює, з волі кого вона здійснюється, це прагнення оволодіти однією з найбільших для кожного з нас цінностей. Ця цінність – наше власне життя, володіти якою можна лише зумовлюючи її хід, виступаючи в ролі першопричини своєї активності. За допомогою поняття «суб'єкт» в психології описується такий рівень самоорганізації різних систем, на якому вони найбільшою мірою розкривають свій потенціал, зумовлюють напрямок і результат власної активності. А основне завдання коучингу якраз і полягає у сприянні прийняттю і реалізації усвідомлених і відповідальних рішень. Усвідомлення також має на увазі розуміння людиною своїх цінностей і потреб, оцінки меж своєї суб'єктності, тобто своїх можливостей виступати в ролі першопричини власної активності, цілеспрямовано перетворювати себе і навколишній світ. Отже, у за-

вдання коуча входить створення передумов для народження повноцінного суб'єкта, тобто суб'єктогенеза.

Суб'єктом неможливо стати раз і назавжди. Людині доводиться породжувати себе в цій якості у кожній своїй дії. Формування почуття повноцінної відповідальності за будь-яку справу, усвідомлене прийняття ролі повноцінного творця власної реальності складається в результаті проходження наступних стадій суб'єктогенеза: 1) прийняття людиною на себе відповідальності за непередбачуваний заздалегідь результат своїх дій (прояв себе як суб'єкта майбутньої дії); 2) переживання можливості реалізації різних варіантів майбутнього, своєї причетності до побудови образу бажаного результату і своїй здатності реалізувати задумане (прояв себе як суб'єкта цілепокладання); 3) реалізація можливостей, що відкриваються в здійснюваних з власної волі діях (прояв себе як суб'єкта, виконувати дії «тут і тепер»); 4) прийняття відповідального рішення про припинення дії; 5) осмислена оцінка результату як особистісно значущого новоутворення, зумовленого власною активністю (прояв себе як суб'єкта дії, яка завершилася).

Основні механізми самодетермінації людиною власної активності включають в себе: 1) переосмислення того, що відбувається; 2) свідомий вплив на силу спонукання до дії; 3) вибір дії при конфлікті цілей і мотивів; 4) саморегуляцію різних параметрів дії, своїх психофізіологічних станів; 5) самоорганізацію і саморегуляцію психічних процесів.

Дослідник О.С.Огнєв [8] вважає, що відсутність будь-якої з перерахованих стадій суб'єктогенезу призводить до того, що людина не бере на себе відповідальність навіть за те, що зроблено її власними руками. Пропуск, «дефект» першої з перерахованих стадій, на якій відбувається прийняття відповідальності за непередбачуваний заздалегідь результат своїх дій, дозволяє людині цілком щиро заявити: «Я тільки виконував наказ (розпорядження)». При

пропуску другої стадії (тобто за відсутності розуміння своєї причетності до побудови образу бажаного результату і своєї нездатності бажане реалізувати) навіть у разі своєї власної невдачі людина може не без певного задоволення сказати: «Ну, а я що говорив?». Прикладом пропуску третьої стадії (тобто ситуації, коли людина не сприймає зроблене нею в даний момент як своє власне волевиявлення) можуть бути висловлені виправдання типу: «Я це робив тільки тому, що цього вимагала дана ситуація»; «Так склалися обставини...». Подібні виправдання демонструють прагнення людини пояснювати не те, з якою метою вона діяла, а те, що її змусило так чинити.

Ряд наслідків пропуску четвертої стадії, на якій мало бути прийняте відповідальне рішення про завершення здійснюваних дій, в психології добре відомий завдяки Б. В. Зейгарнік [5]. Тут йдеться про ефект незавершеної дії. Крім пов'язаних з цим ефектом особливостей протікання процесів запам'ятовування, сигналом про пропуск цієї стадії можуть бути парадоксально радісні в ситуації власної невдачі вигуки типу: «Я ж казав, що треба б ще (вже) ...» і не менш дивовижні у випадку удачі прояви розчарування: «А я ж хотів ще (вже) ...».

Коли відсутня заключна стадія суб'єктогенеза, на якій отриманому результату дається осмислена оцінка як особистісно значущого новоутворення, детермінованого власною активністю, то можна чути виправдання типу «Так вийшло», здивування і роздратування: «А чому, власне, радіти?»; байдуже: «Ну і що?»; здивоване: «От пощастило (не пощастило)» і т. п. Такі висловлювання не виникають, якщо людина усвідомлює те, яким чином вона отримала новий результат, і якщо цей результат викликає у неї переживання суб'єктивної значущості досягнутого.

Яким чином реалізуються описані механізми в процесі коучингу? Саме тому, що головний інструмент в роботі коуча – це відкриті питання, а не гото-

ві інструкції, менеджер сам вибудовує шляхи досягнення цілей (є творцем власної професійної реальності); аналізує наявні ресурси та можливості, обирає серед намічених шляхів найоптимальніший (бере на себе відповідальність, актуалізує мотивацію досягнення результату, є суб'єктом усвідомлення), виконує певні дії і отримує від коуча зворотній зв'язок. Так здійснюється його фаховий ріст і вдосконалюються професійні компетенції.

Висновки. Сьогодні як ніколи раніше актуальна потреба в плідній підготовці нового типу спеціалістів – професійних та компетентних менеджерів, які здатні самостійно вирішувати складні багатокрокові бізнес-задачі.

Існує велика кількість методів про-

фесійного вдосконалення та розвитку компетенцій менеджерів. Одним з найбільш ефективних є коучинг, у якому не передбачені прямі професійні завдання та інструкції. Основним засобом розкриття професійного потенціалу фахівця є питання коуча до менеджера.

До психологічних механізмів коучингу можна віднести усвідомлення, розвиток відповідальності, формування мотивації досягнення, суб'єктогенез.

Розуміння цих психологічних феноменів та врахування їх на практиці дозволить керівникам закладів більш ефективно використовувати потенціал менеджерів для досягнення цілей організації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. - М., 1995. - С. 85-95.
2. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. - М.: Наука, 1989. - С. 110-134.
3. Голви Тимоти. Работа как внутренняя игра. Раскрытие личного потенциала / Голви Т. - Москва: «Альпина Паблицер», 2012. - 266 с.
4. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Ю.В. Гуцин. - Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2012. - № 2, с. 1-18
5. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. - Москва: Издательство Московского университета, 1986. - 288 с.
6. Макклеланд Д. Мотивация человека / Д. Макклеланд. - Санкт-Петербург: Питер, 2007. - 672 с.
7. Муздыбаев К. Психология ответственности / К.Муздыбаев. - Москва: Либроком, 2010. - 248 с.
8. Петровский В.А., Огнев А.С. Основные положения психологии субъектогенеза // Ежегодник Российского общества психологов, 1996.-Т.2, в.1. - С. 11 -12.
9. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 1999. - 827 с.
10. Уитмор Д. Коучинг высокой эффективности / Уитмор Д. - Москва: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. - 168 с.
11. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Хекхаузен Х. - Санкт-Петербург: Речь, 2001. - 256 с.

КОЛОДЯЖНА А.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра педагогіки
та методики професійного
навчання, Київський
національний університет
технологій та дизайну,
м. Київ

РОЛЬ ТВОРЧОСТІ У ПІДСИСТЕМАХ САМОСТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається багатоаспектність поняття творчості, її сутнісний зміст. Зроблено аналіз існування взаємозв'язку творчих проявів особистості з підсистемами самоставлення.

Ключові слова: творчість, творча діяльність, творча особистість, творчі прояви, самоставлення.

В статье рассматривается многоплановость понятия творчество, его суть. Проанализирована взаимосвязь творческих проявлений личности с подсистемами самоотношения.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, творческая личность, творческие проявления, самоотношение, аутосимпатия, самоуважение, самоуничижение.

The diversity of creation notion and its essence are viewed in this article. The interconnection of personality's demonstration of creation with self-attitude subsystems was analyzed.

Key words: creation, creativeness, creative personality, demonstration of creation, self-attitude, autosympathy, self-respect, self-humiliation.

Постановка проблеми. Вивчення самоставлення особистості зберігає свою актуальність у зв'язку з широким колом питань, пов'язаних з пізнанням механізмів, які виступають внутрішніми детермінантами індивідуальної своєрідності життєвої реалізації особистості. Проте недостатньо досліджено проблему детермінації підсистем самоставлення в залежності від здатності особистості до творчої діяльності, від її творчих проявів. Виявлення специфіки поєднання компонентів самоставлення особистості відповідно до її творчих проявів, спрямованості на творчу діяльність надає можливість поглибленого вивчення процесів формування та розвитку зрілої, адаптованої особистості.

Актуальність та стан розробки проблеми. Домінуюча потреба людини – потреба в реалізації самої себе, свого творчого потенціалу. Проблема розуміння творчості, творчої діяльності розробляли такі відомі фахівці з психології творчості, як А.Брушлінський, В.Клименко, О.Лук, В.Моляко, Я.Пономарьов, не кажучи вже про класичні праці Л.Виготського, О.Леонтьєва, Б.Ананьєва, Г.Костюка, С.Рубінштейна, Б.Теплова та інших авторів. Ідея творчості, яка визначається як досягнення людиною чогось значимого та нового, такого, що змінює світ, також є провідною в концепціях закордонних психологів Ф.Баррона, Х. Грубера, С. Дзвіса, Р. Стернберга, Т. Тардифа, Дж. Тилфорда, П. Торранса, К. Тейлора, Д. Фелдмана, Б. Хеннеси, котрі визнають єдність креативного процесу, продукту, особистості та середовища.

Творчість як складне, багатоаспектне утворення, іманентно притаманне кожній особистості, засноване на взаємодії внутрішньо-особистісних та зовнішньо-соціальних детермінант розвитку, є тією характеристикою людини, яка активізує її внутрішній потенціал, розширює сфери самореалізації та формує дослідницьку позицію

у відношенні до світу та себе.

Самоставлення активно вивчається представниками різних психологічних напрямків, але відсутній єдиний підхід до визначення феномену ставлення людини до себе, механізмів формування його та організованості структурних компонентів. Принципово важливим для розуміння механізмів становлення особистості, яка зростає, є підхід до розуміння емоційно-оцінного ставлення суб'єкта до себе і як до процесу, і як до результату.

Складність, багатогранність та недостатнє дослідження взаємозв'язку основних структурних компонентів самоставлення особистості з творчими проявами особистості зумовили актуальність статті *метою якої* є дослідження ролі творчості у підсистемах самоставлення особистості.

Виклад основного матеріалу. Саме завдяки переосмисленню людина стає зрілою особистістю, адже особистість завжди переживає себе як проект, усвідомлює свою перспективність. Здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту базується на глибокому знанні, розвиненій самосвідомості й володінні системою засобів, методів, технологій програмування та конструювання. Цей процес не є пристосуванням до життя. Його сутність полягає у самовдосконаленні особистості, піднесенні її життєвих спрямувань[1].

На основі аналізу особистістю обставин свого життя, власних можливостей, співвіднесення між собою різних варіантів розгортання подій та свого впливу на них із наступним вибором одного з варіантів поведінки відбувається виділення життєвих задач та пошук їх розв'язання. Особистісний вибір є сутністю самовизначення особистості і водночас атрибутом людського буття та слугує відповідним моментом для логіки розгортання подальших подій життя людини.

Основною рушійною силою розвитку особистості, за Ш.Бюлер, є вроджене прагнення людини до самоздій-

снення, яке водночас є й процесом, і результатом життєвого шляху, усвідомленого, пережитого, структурованого часу життя, що постійно переосмислюється [5].

Життя активної, вільної особистості «...розкривається як система творчості, постійної напруги та подолання, постійного комбінування і створення нових форм поведінки», а саме в «...уявленнях людини про себе «дрімають» поняття здатності до творчості» [1]. У творчому проектуванні життя важливу роль відіграють самопізнання, самоставлення та самооцінка. Таким чином життєвий і творчий шляхи синтезуються, поєднуються в цьому творенні, побудові людиною самої себе.

«Самодіяльність, самозміна, саморозвиток» людини вітчизняні психологи (А.В.Брушлинський, В.О.Моляко, А.Б.Коваленко, Я.О.Пономарьов, В.А.Роменець, Т.М.Титаренко та інші) схильні розглядати як творчу діяльність[5]. Зважаючи на їх погляди можна зазначити, що з поняттям самоставлення тісно поєднана проблема творчості.

Творчість постає як специфічна форма діяння людини, а багатоманітність творчих проявів особистості класифікується за різними підставами. Зокрема, О.М.Моляко [7] виокремлює види творчості, що відповідають видам практичної та духовної діяльності, в яких індивід досягає не тільки навколишній світ, вчиться його організовувати, розуміти і певним чином взаємодіяти з ним, а й власну здатність до подібних взаємодій, межі та міру своєї самостійної та індивідуальної сили.

«Елементи творчості притаманні усім видам діяльності людини» [10], а тому творчість доцільно розглядати не як самостійний вид діяльності, а як її специфічну якісну характеристику. При цьому «рівень творчості виражається через характер діяльності...» [10]. «Тобто доцільніше буде говорити про «творчі дії», «творчі досягнення», «творчі прояви» у певному виді діяль-

ності, як міру активності суб'єктивного фактора..., окремі види і форми якої можуть характеризуватися більш чи менш високим рівнем творчості» [9].

Я.О.Пономарьов, незважаючи на різноманітність уявлень про творчість (А.В.Батюшков, В.М.Бехтерев, П.К.Енгельмейєр, О.Матейко, В.В.Савич та ін.) встановив зв'язки творчості з психічними властивостями особистості, проаналізував структуру психологічного механізму творчості та визначив цей феномен як «механізм розвитку». Дослідник зазначив, що в процесі творчості реалізуються можливості особистості, здійснюється їх розвиток. Процес творчості переживається суб'єктивно «...з психологічної точки зору важливим є саме створення будь-чого нового для даного суб'єкта, тобто мова йде про суб'єктивну новизну... Творчість – це діяльність, яка сприяє створенню, відкриттю будь-чого невідомого для даного суб'єкта». Творчі можливості особистості реалізуються в процесі самовираження й саморозвитку людини. Під творчим самовираженням розуміється здатність людини будувати свій внутрішній світ, своє світовідчуття, саму себе в цьому світі [9].

Інтенсивний внутрішній діалог як процес ставлення індивіда до себе як до іншого може виступати у формі творчих проявів. Так, самокритика творчої особистості спонукає її до діяльності (навчання, праці або самовиховання). Творчі прояви – це творчість особистості, яка виявляється у діяльності, оскільки ще Л.С.Виготський писав про те, що творчість виявляється там, де людина уявляє, змінює, відходить від стереотипів, створює хоч крихітку нового для інших або для себе [3].

Як творчий процес, як духовно-практичну діяльність особистості, спрямовану на творче проектування життя та його здійснення, життя людини розглядають українські вчені (Л.Ф.Бурлачук, Ф.Ю.Василюк, П.П.Горностай, Л.В.Сохань, Л.Г.Терлецька, В.О.Тихонович та інші). Цей про-

цес є одночасно й процесом самовдосконалення. Творчість розуміється як засіб самотворення та самореалізації людини, які пов'язані з певними особистісними станами, переживаннями, властивостями. Творчість людини – це не лише створення творчого результату, але й побудова суб'єктивного творчого світу з власним простором та часом в єдності свідомих та несвідомих, індивідуальних та колективних начал. А тому індивідуальна творчість життя є процесом створення та відтворення нових уявлень і поведінкових моделей власного життя в реальному життєвому процесі [12].

Найголовнішою проблемою при вивченні творчості є проблема носія творчого начала, особистості, яка творить. Серед західних психологів вагомий внесок у розуміння природи творчої особистості зробили Дж.Гілфорд, Д.Дьюї, А.Маслоу, Т.Рібо, Р.Стернберг, З.Фрейд, Е.Фромм, К.Юнг та ін.. Визначенню поняття творчої особистості у вітчизняній науковій літературі присвячено роботи Б.Г.Ананьєва [2], Л.С.Виготського [3], В.В.Клименко [5], В.О.Моляко [7], Я.О.Пономарьова [9], В.А.Роменця [10], Т.М.Титаренко [12] та інші.

Представники зарубіжної психології, зокрема гуманістичної, вбачаючи в творчості вищу людську потребу, прояв особистісної інтеграції, розглядають творчу особистість як особистість, що самоактуалізується (А.Маслоу), продуктивну особистість (Е.Фромм), людину, що функціонує «повноцінно» (К.Роджерс). В роботах вітчизняних дослідників творча особистість розглядається в аспекті інтелектуальної ініціативності (Д.Б.Богоявленська) та активності (Н.В.Кичук, Я.О.Пономарьов), через зв'язок творчої особистості із самовдосконаленням в професійній діяльності (Н.В.Кузьміна), через її творчий потенціал (П.Ф.Кравчук, Н.В.Кичук) тощо [5].

Творча особистість, на думку В.І.Андрєєва [5], – це такий тип особистості, для якої характерна стійка, висо-

кого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, які виявляються в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей в одній або кількох видах діяльності. Можна стверджувати, що людина, здатна проникати в сутність ідей і втілювати їх всупереч усім перешкодам аж до отримання практичного результату, є особистістю з високим рівнем творчих проявів.

Особистість, яка розкривається у творчій діяльності, вважає О.І.Кульчицька [5], має спрямований інтерес до певної галузі знань ще з дитячих років; зосереджується на творчій роботі, спрямовує себе на обраний напрям діяльності; має високу працездатність; підпорядковує творчість духовній мотивації, стійка, непоступлива у творчості, навіть уперта; захоплена роботою. О.І.Кульчицька відмічає, що творчі люди мають високу мотивацію до успіху, поспішають жити, причому, головним мотивом є прагнення реалізувати ідею – цьому підкоряються сила волі, мислення та діяльність.

В.О.Моляко [7] зазначає, що однією з найважливіших якостей особистості з високим рівнем творчих проявів є прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, уміння аналізувати явища, порівнювати їх, швидко й легко засвоєння теоретичних знань і способів діяльності, систематичність і самостійність у роботі, стійка зацікавленість нею.

Т.Амабайл та М.Коллінз [5] включають до складу особистості з високим рівнем творчих проявів самодисципліну, здатність відкласти задоволення, персеверативність (багаторазове повторення) в ситуаціях фрустрації, незалежність суджень, терпимість до невизначеності, високий ступінь автономності, відсутність гендерних стереотипів, інтернальний локус контролю, схильність до ризику, високий рівень самоініціації та прагнення виконувати завдання найкращим чином.

К.Мартіндейл [5] вважає, що особистості з високим рівнем творчих

проявів характеризуються широким колом власних інтересів, вони відкриті новому досвіду та надають перевагу новизні.

О.М.Лук [5] виділяє у особистості з високим рівнем творчих проявів властивостей такі характерні якості: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів, почуття гумору, самотність, пізнавальну скрупульозність, неприймання на віру, сміливість уявлення та мислення.

Проблеми творчості розроблялись у працях Д.Б.Богоявленської, М.М.Гнатка, В.М.Дружиніна, В.В.Клименко, О.І.Кульчицької, О.М.Матюшкина, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьова, В.В.Рибалко та інших[5].

Сам акт творчості можна розглядати як суб'єктивний вияв індивіда. Творчість – це «вихід, шлях, напрямок руху особистості в розвитку від залежності до незалежності, самостійності й активності. Це шлях розкриття власного потенціалу й самореалізації» [9]. Тому важливою є проблема зв'язку цього феномена з іншими психічними явищами. Пізнання таких зв'язків, що дозволяє виявити багатоаспектність творчості, проникнути в її сутнісний зміст, лежить в основі стимулювання творчих проявів особистості.

Це вказує на можливість існування взаємозв'язку творчих проявів особистості з підсистемами самоставлення, оскільки саме в ньому відображається особистість як суб'єкт діяльності.

Самоставлення розуміється автором роботи як утворення, складність будови якого обумовлена багатоплановістю і глибиною життєвих відносин особистості. Змістовний аналіз структурних компонентів самоставлення дозволяє виділити дві різні за семантичним змістом спільно функціонуючі підсистеми: «оцінну» та «емоційно-ціннісну» (концепція С.Р.Пантілєєва), які складають єдину систему та впливають одна на одну.

Емоційно-ціннісна підсистема са-

моставлення реалізується через категорії самоцінності, самоприйняття, самоприхильності, які за своєю суттю є емоційними проявами особистості (К.О. Альбуханова-Славська, В.М. М'ясіщев, С.Л. Рубінштейн та інші) [6]. Тому можна припустити, що вона тісно пов'язана з емоційними властивостями особистості та її творчими проявами.

Оцінна підсистема самоставлення реалізує себе через категорії відкритості, самовпевненості, самокерівництва та відображеного самоставлення, які можна вважати детермінантами самозміни та саморозвитку (В.О.Моляко [7], Я.О.Пономарьов [9], В.А.Роменець [10], Т.М.Титаренко [12] та інші). Тому припускається, що ці категорії самоставлення найповніше будуть розкриватися в творчих проявах особистості та взаємопов'язані з її емоційними властивостями.

Підструктури ставлення до себе надають особистості не лише можливість сприймати себе як даність, отримувати знання про себе, але й, в першу чергу, оцінювати свої властивості за певними критеріями з метою самозміни. Емоції як відображення мотивів та результатів діяльності існують або у вигляді усвідомлених та неусвідомлених переживань, або в чітко усвідомлених емоційних станах та реакціях. Усвідомлення власних емоцій виконує не тільки функцію регуляції діяльності та поведінки в цілому, але й функцію саморегуляції, яка спрямована на корекцію власних особистісних властивостей.

Висновки. Творча діяльність є важливою умовою розвитку самоставлення, оскільки має дві взаємопов'язані сторони – зовнішньо-результативну (результати навчальної успішності студента) та суб'єктивну. Саме суб'єктивна сторона творчої діяльності прямо пов'язана з компонентами самоставлення особистості студента.

Самоставлення розуміється автором роботи як утворення, складність будови якого обумовлена багатопла-

новістю і глибиною життєвих відносин особистості. Змістовний аналіз структурних компонентів самоставлення дозволяє виділити дві різні за семантичним змістом спільно функціонуючі підсистеми: «оцінну» та «емоційно-ціннісну» (концепція С.Р.Пантілеєва [8]), які складають єдину систему та впливають одна на одну. Нагадаємо, що оцінна підсистема самоставлення містить в собі відкритість, самовпевненість, самокерівництво та відображене самоставлення особистості. Емоційно-ціннісна підсистема складається із самоцінності, самоприйняття та самоприхильності.

Суб'єктивна сторона творчої діяльності складається з особливостей сприймання певної ситуації, її відображенні у свідомості. Впродовж онтогенезу, завдяки розвитку свідомості, передусім усвідомлення власних особистісних властивостей та можливостей, зростає рівень суб'єктності людини (за Л.С.Виготським) [3]. Складна взаємодія зовнішніх (ситуація творчої діяльності, певна її спрямованість) та внутрішніх чинників (ступінь сформованості компонентів самоставлення, осмислення творчого процесу, рівень креативності) призводить до форму-

вання суб'єктивних утворень, які знаходять своє вираження, передусім в емоційній сфері особистості.

Творча діяльність виступає, як правило, основним джерелом позитивних емоцій. Емоційно забарвлені смисли, які виникають у творчості, усвідомлюються і взаємодіють з компонентами самоставлення.

Перспективи подальших досліджень.

Аналіз та систематизація тематичних проблем творчої реалізації особистості надає можливість не лише глибше зрозуміти теоретичні проблеми творчості, але й дозволить регулювати та корегувати процес розвитку творчої особистості, її життєтворчості.

Творчість повинна стати нормою професійної діяльності та нормою підготовки до неї, тобто кожен фахівець має бути творчим фахівцем. Звичайно, рівні творчої діяльності завжди будуть різними, оскільки в кожному конкретному випадковій творчі можливості кожного конкретного працівника детерміновані його задатками, здібностями, обдарованістю чи навіть талантом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская, К. А. Развитие проблем психологии личности в 80-90 годы [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. Под ред. А. В. Брушлинского. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – С. 331 – 367.
2. Ананьев, Б. Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека [Текст] / Б. Г. Ананьев // Психология личности : в 2 т. Т. 2. Хрестоматия. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2004. – 544 с. – С. 7 – 94.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] : научное издание / Л. С. Выготский; Под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. – 671 с. – Библиогр.: с. 660 – 663
4. Данилюк, І. В. Проблеми творчої особистості в працях В.А. Роменця [Текст] / І. В. Данилюк // "Ars vetus – ars nova": В.А. Роменець. – Київ: Гнозис, 2001. – с.247 – С. 128-132

5. Колодяжна, А. В. Актуальні проблеми творчої особистості в сучасній психології. [Текст] / Колодяжна А. В. // Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень. – Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Тематичний випуск №1. / Відп. ред. : І. П. Маноха – К. : Гнозис, 2009. – 412 с. – С. 34 – 37.
6. Колодяжна, А. В. Теоретичні проблеми вивчення природи самоставлення. [Текст] / А. В. Колодяжна // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології» / За ред. С. Д. Максименка. Том 12, част. 6. – К., 2010. – 508 с. – С. 130 – 138.
7. Моляко, В. А. Психологические проблемы творческой одаренности [Текст] / В. А. Моляко ; Украинский Дом экономических и научно-технических знаний общества «Знание» Украины. – К. : [б.в.], 1995. – 52 с. – (Библиотечка специалиста).
8. Пантилеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система [Текст] / С. Р. Пантилеев. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
9. Пономарев, Я. А. Психология творчества [Текст] : избранные психол. труды / Я. А. Пономарев ; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого- социальный ин-т. – М. : [б.и.] ; Воронеж : Модэк, 1999. – 480 с. – (Психологи Отечества : избранные психологические труды: В 70 т.).
10. Роменець, В. А. Психологія творчості [Текст] : навч. посібник / В. А. Роменець ; 3-тє вид. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
11. Столин, В. В. Уровни и единицы самосознания [Текст] / В. В. Столин // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007. – 672 с. – С. 123 – 155.
12. Титаренко, Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності [Текст] / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

КОЧАРЯН О.С.,
доктор психологічних
наук, завідувач кафедри
психологічного консультування
та психотерапії, Харківський
національний університет
ім. В.Н. Каразіна,
м. Харків

ТЕРЕЩЕНКО Н.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психологічного
консультування та психотерапії,
Харківський національний
університет ім. В.Н. Каразіна,
м. Харків

ФАВОРОВА К.М.,
викладач, кафедра психології,
Національний аерокосмічний
університет
ім. М.Є. Жуковського «ХАІ»,
м. Харків

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ СПРЯМОВАНОЇ УЯВИ «ВІЗУАЛІЗАЦІЯ І ГАРМОНІЗАЦІЯ ЧОЛОВІЧОГО І ЖІНОЧОГО НАЧАЛ» У ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ ГРУПІ

У статті розглянуті особливості застосування методу у груповій формі роботи. Застосування методу в роботі психокорекційної групи дозволяє використовувати більш широкий спектр психотерапевтичних технік та ефекти групової динаміки, що підвищує як психодіагностичну, так і психокорекційну дію методу.

Ключові слова: *статеворольова сфера, психокорекція, чоловічий та жіночий початок, візуалізація.*

В статье рассмотрены особенности применения метода в групповой форме работы. Применение метода в работе психокоррекционной группы позволяет использовать более широкий спектр психотерапевтических техник и эффекты групповой динамики, что повышает как психодиагностическую, так и психокоррекционное действия метода.

Ключевые слова: полоролевая сфера, психокоррекция, мужское и женское начало, визуализация.

The article discussed the features of the method aimed in group work. Application of the method in the psycho- groups allows the use of a wider range of psychotherapeutic techniques and the effects of group dynamics, which increases as a diagnostic psychological and psycho corrective action method.

Key words: sex- sphere of the individual, correction, male and female elements.

В останні роки в сучасній психології активно досліджується симптомокомплекс маскуліності/фемінінності, характеристики якого впливають на соматичне, психологічне та соціальне благополуччя жінки [1, 2 та інші]. О. С. Кочарян, виступаючи проти соціально-редукційного підходу до аналізу статево ролевих особливостей особистостей, стверджує, що вони не можуть бути зведені до гендерних норм або соціальних цінностей, а відображають специфічний процес психосексуального розвитку [1]. Психотерапевтична та консультативна практика доводять важливість статево ролевого особистісного простору для гармонійного функціонування жіночої особистості.

Треба зазначити, що як психологічне утворення симптомокомплекс маскуліності/фемінінності має різну модальну організацію. Виявлення модальних репрезентацій зазначеного симптомокомплексу з одного боку важливе в контексті психокорекційної та психотерапевтичної практики, а з іншого дозволяє конструювати статево ролевий особистісний простір, спираючись на феноменологію

суб'єктивного досвіду, долаючи обмеження, пов'язані із соціально-обумовленими нормами та уявленнями.

Ціль роботи: виявити особливості застосування методу спрямованої уяви «Візуалізація і гармонізація чоловічого і жіночого початків» у груповій роботі.

Як психологічне утворення симптомокомплекс маскуліності/фемінінності має різну модальну організацію. Виявлення модальних репрезентацій зазначеного симптомокомплексу важливе в контексті психокорекційної та психотерапевтичної практики. У будь-якому виді психотерапії імпліцитно міститься ідея визначеного модального «входу» у психотравмуючий досвід. Особливість такого досвіду полягає в тому, що до нього немає прямого вербального доступу, про нього клієнт нічого не може розповісти. Навіть якщо він має визначені фрагментарні спогади і переживання травматичних подій дитинства, то в цілому клієнт залишається на рівні псевдопочуттів (почуття провини, гніву, злості, роздратування, образи і т.п.) і не може «увійти» у первинний травмуючий досвід, позначений А. Яновим [3], як «резервуар первинно-

го болю». Для розробки психотерапевтичних програм, орієнтованих на корекцію статевої поведінки особистості, важливо знати можливі модальні «входи» чи репрезентації М/Ф-симптомокомплексу. Однією з таких репрезентацій є візуальні (імагінальні) образи, ініційовані технікою спрямованої уяви. Про психотерапевтичну ефективність даного модального входу свідчить практика кататимного переживання (символ-драма), запропонована Г. Лейнером [4].

Нами було проведено операціоналізацію методу спрямованої уяви «Візуалізація і гармонізація чоловічого і жіночого початків». Критеріями оцінки візуальних репрезентацій «чоловічого» і «жіночого» були визначені такі характеристики цих образів як:

Ступінь диференційності образу. Під диференційністю образу розумілася його складність, цілісність, подробіщі опису, наявність деталей.

Гармонічний і негармонічний характер відносин між образами чоловічого і жіночого початку. В інструкції під час проведення техніки спрямованої уяви, досліджуваних просили звернути увагу на взаємини між чоловічим і жіночим образами: чи наближаються вони один до одного, чи вступають вони один з одним у контакт, як вони почувають себе, коли знаходяться разом і т.п. Якщо між образами не було ніяких відносин або відносини були конфліктними (наприклад, «їм неприємно бути разом», «вони не можуть наблизитися один до одного, їм щось заважає», «коли намагаюся уявити їх разом, то жіночий образ зникає»), то відносини оцінювалися як негармонічні. Якщо образи легко вступали в контакт (наприклад, «чоловік узяв її за руку, вони поцілувалися, їм було приємно разом», «при зближенні кольору стали ніжними, ласкавими, обвивалися навколо один одного»), то відносини оцінювалися як гармонічні.

Ставлення до образу чоловічого і жіночого початків. Досліджувані повідомляли про те, чи подобається їм чи

ні жіночий та чоловічий образ, а також які емоції викликають ці образи. При цьому виділялося недиференційоване відношення – байдужість чи амбівалентність; негативне відношення – «цей образ мені неприємний», «щось чорне, як нечиста сила, моторошно», «гидкий, бридкий»; а також позитивне відношення – «красивий, ніжний», «я милувалася ним», «мені було дуже радісно уявляти собі її» і т.п.

Відповідність образів чоловічого і жіночого початків статевої поведінки в культурі. Для аналізу символічного змісту імагінальних репрезентацій нами використовувалися дані З. Фрейда, К.Г. Юнга, Х.Е. Керлота, І.С. Кону [5, 6, 7 та інш.].

Показано [8], що: 1) візуальні репрезентації «чоловічого» і «жіночого» початків є важливою складовою симптомокомплексу маскулітності/фемінітності та пов'язані зі статевою поведінкою рівня Я-концепції і поведінкового рівня; 2) візуальні репрезентації чоловічого і жіночого початків у більшості випадків відповідають статевої поведінки символіці, прийнятій в культурі. Однозначного зв'язку девіацій статевої поведінки і статевої поведінки Я-концепції, статевої поведінки поведінки у нашому дослідженні не виявлено. 3) значущими параметрами візуальних образів виявилися: ступінь диференційності, рівень гармонічності (інтегрованості) «чоловічого» та «жіночого», відповідність статевої поведінки культурній символіці та емоційний коннотат. Саме ці характеристики візуальних образів «чоловічого» і «жіночого» важливі для практики психологічної корекції та психотерапії статевої поведінки особистості методом спрямованої уяви «Візуалізація і гармонізація чоловічого і жіночого початків».

Одним з варіантів застосування методу є подальше малювання образів, які були уявлені людиною. Подібна модифікація дозволяє успішно працювати із методом в ситуації групової взаємодії. Учасники можуть

давати зворотній емоційний зв'язок один одному з приводу зображених та описаних образів, ділитися власними фантазіями та асоціаціями. Крім того, малювання дозволяє і самому авторові малюнка більшою мірою усвідомити зміст уявлених образів.

Групова робота із методом спрямованої уяви «Візуалізація і гармонізація чоловічого і жіночого початків» включає в себе наступні етапи:

1. *Уявлення образів.* Учасникам групи пропонується прийняти участь у психологічній роботі із власною статеворольовою ідентичністю, а саме із внутрішніми «чоловіком» і «жінкою», які пов'язані їх статевою самосвідомістю, особливостями поведінки та партнерських стосунків. Інструкція до методу спрямованої уяви «Візуалізація і гармонізація чоловічого і жіночого начал»: «Зручно сядьте. Розслабтеся. Закрийте очі. Зверніть свою увагу на подих. Ваша увага прагне змінити природний ритм подиху. Спробуйте лише спостерігати, як ви дихаєте. Лише дивіться і нічого не змінюйте». – Це завдання дозволяє зайняти позицію зовнішнього спостерігача, споглядальника. Далі: «Зверніть увагу на центр свого серця – центр любові і щиросердечних прихильностей. На видиху з центра серця вийде ваш жіночий початок – та істота, що у Вас і яка виражає ваш жіночий початок. Це може бути самий несподіваний образ. Це може бути і маленька дівчинка, і доросла жінка, і навіть баба. Цей образ може бути пізнаваний Вами, а може бути що шокує. Це може бути і статуя, і якийсь невизначений безформний обрис якого-небудь кольору. Цей образ може бути стійким, а може, навпаки, увесь час мінятися. Не намагайтеся «приглядатися», «зупинити» цей образ своєю свідомістю, лише спостерігайте. Зверніть увагу, чи подобається Вам Ваш жіночий початок, чи пишетеся Ви ним чи, навпроти, не любите; чи досить Вам цього жіночого початку: чи даєте Ви йому «простір», чи обмежуєте його. Якого кольору цей

початок...» Потім така ж процедура проводиться для актуалізації чоловічого початку. В інструкції вказується, що образ може не виникнути. У цьому випадку не намагайтеся його свідомо будувати. Учасників просять звернути увагу на взаємини чоловічого і жіночого початку: чи готові вони говорити один з одним, чи посміхаються вони один одному, чи беруть вони один одного за руки і т.п., чи, навпроти, вони ізольовані і не вступають один з одним у контакт.

2. *Малювання образів.* На другому етапі учасникам пропонується намалювати уявлені образи. Для цього можуть бути використані олівці, фарби, фломастери. Порядок зображення, розміщення на папері можуть бути вільними. На цьому етапі учасники можуть скаржитись на невміння малювання, на відсутність натхнення тощо. Необхідно пояснити, що якість зображення не має великого значення, що в учасників буде можливість пояснити малюнок. Зазначимо, що в переважній кількості випадків учасники виконують це завдання із цікавістю.

3. *Представлення малюнку.* Учасники повертаються в коло із готовими малюнками. Ведучий групи пропонує у вільному порядку, за бажанням, представляти групі свої малюнки. Опис малюнка повинен включати такі пункти як: 1) відчуття автора у момент уявлення образів, легкість, або складнощі у їх уявленні; 2) почуття до жіночого та чоловічого начал; 3) характеристику взаємодії образів (гармонійність або конфліктність); 4) відчуття у момент малювання; 5) коментарі до малюнка. Ведучий слідує за емоційними реакціями автора малюнку та групи, відмічає почуття, які виникають у автора під час представлення. У той час, коли автор представляє власний малюнок учасники ознайомлюються з ним. Малюнок може передаватися по колу або знаходитися у центрі кола в залежності від розмірів групи.

4. *Обговорення малюнку.* Учасники групи дають зворотній зв'язок автору

з приводу його образів. На етапі обговорення малюнку ведучий повинен заохочувати учасників ділитися власними емоціями та почуттями під час зворотного зв'язку, можливі асоціації та фантазії. Бажано уникати прямих інтерпретацій та інструкцій автору малюнка, які можуть негативно відобразитись на атмосфері довіри та психологічно травмувати його. Ведучий дає зворотній зв'язок останнім.

5. *Зворотній зв'язок автора малюнка.* Коли всі учасники та ведучий групи висловили свої реакції на малюнок, автор дає власний зворотній зв'язок щодо емоцій та почуттів, які виникли у нього під час обговорення. Важливим є усвідомлення паралелей між образами та особливостями самоусвідомлення, партнерських стосунків, реалізації власної жіночності/мужності. Після закінчення останнього етапу група переходить до наступного малюнка.

Зазначимо, що метод спрямованої уяви «Візуалізація і гармонізація чоловічого і жіночого початків» може застосовуватися як окремий та самодостатній, або знадобиться подальша глибинна проробка отриманого матеріалу. Зазвичай можуть виникнути

тематики, пов'язані із складнощами реалізації власної жіночої/чоловічої статевої ролі, труднощі у стосунках із протилежною статтю та інші.

Для ілюстрації застосування методу спрямованої уяви «Візуалізація і гармонізація чоловічого і жіночого початків» наведемо приклад. Олена, 21 року, в процесі виконання методу уявила собі жіночий початок як молоду жінку, зовнішнє не схожу на себе, а чоловічий - як велику чорну волохату собаку. Виконання завдання для неї було цікавими, вона відчувала позитивні емоції. І жіночий і чоловічий образи викликали у неї теплі відчуття. Жінка була гарна, собака - симпатична. Між образами склалися гарні стосунки, вони відчують себе разом добре, собака може захистити жінку.

Розповідаючи про свій малюнок дівчина розповіла, що молода жінка вигулює собаку на вулиці. Вулиця, яка була уявлена, схожа на реальну вулицю із життя Олени. Дівчина та собака поспішають додому. Де вони відчують себе затишно і комфортно. Олена розповіла, що їй подобається зображення, воно викликає в неї позитивні відчуття. Та в цей же час зауважила,



Рис. 1 Образи чоловічого та жіночого початків.

що під час уявлення собака їй здавалася значно більшою, але на малюнку вона виявилася маленькою. При цьому змінювати собаку Олена не хотіла, сказала, що і так малюнок виглядає досить гарним.

Аналіз образів дозволяє укласти, що жіночий образ є більш диференційованим ніж чоловічий (жіночий образ представлений людиною, а чоловічий – твариною). За нашим досвідом більша диференційність жіночого образу є нормативною для жіночої популяції. Жіночий образ відповідає загальноприйнятій статевої ролі символіці, чоловічий образ як великої чорної собаки теж може бути розглянутий, як відповідний чоловічим символам. Слід зазначити, що на малюнку собака була зображена невеликого розміру, і в подальшому це було проінтерпретоване, але невелика собака вже не є однозначним символом мужності. Дівчина говорила про наявність позитивних стосунків між образами, але ці стосунки не є рівноправними, вони – ієрархічні, при цьому жіноче домінує над чоловічим.

Після того, як дівчина представила малюнок, було проведене обговорення образів. Учасники групи відмічали емоції, які викликав малюнок. Емоції учасників в більшості випадків не співпадали із авторськими. Учасники визначали самотність, тривогу, напруження, смуток, які викликав малюнок. Було відмічено, що фігури «загубилися» серед оточуючого середовища. На малюнку дуже багато різних деталей (дерева, машини, дорога, будинки тощо), образи займають невелике місце в загальному масштабі.

Молодий чоловік, учасник групи виразив роздратування, пов'язане із повідком, на якому жінка веде собаку. Він зауважив, що його дратує те, що чоловічий початок знаходиться на «короткому повідку». У відповідь на ці слова, Олена сказала, що відпускати собаку можна тільки вдома, там це природно. Собаку Олена описала як грайливу, активну, дуже емоційну,

сказала, що відпускати її на вулиці небезпечно.

Учасники відмітили наявність сексуальних рис у жінки: промальована лінія грудей, талія, підкреслені ноги. В той же час жінка дещо «закрита» – одягнута у пальто, має рукавички, берет.

На етапі зворотного зв'язку Олена відмітила, що висловлювання учасників були для неї дуже важливими та корисними. На прохання ведучого описати, як малюнок пов'язаний із її реальним життям, вона розповіла, що відчуває самотність та глибинну непотрібність оточуючим. Її дещо демонстративна поведінка насправді пов'язана із тим, що вона побоюється «загубитися» в цьому світі, тому привертає до себе увагу привабливою зовнішністю, зухвалою поведінкою тощо. Їй завжди потрібно бути «на висоті», бути «першою» серед інших, але вона завжди відчуває дистанцію між собою та іншими.

Крім того, Олена розповіла про те, що для неї дуже важливо мати привабливу жіночну зовнішність, виглядати «гідно». В той же час її спонтанність, емоційність, активність, які пов'язані із чоловічим початком, дівчина намагається приховати та контролювати. Вважає, що ці риси можуть відштовхнути інших від неї, тому їх можна проявляти тільки серед вузького кола найближчих людей.

У власних партнерських стосунках Олена теж віднайшла паралелі із образами чоловічого та жіночого початків. Для неї характерне «знецінення» партнера, яке було відображено в тому, що уявлена собака була значно більше, ніж зображена поруч із жінкою. Чоловіки можуть різко реагувати на її спроби контролювати їх та стосунки з ними, таким чином як відреагував в процесі обговорення малюнку чоловік-учасник групи. Дівчина намагається все ж таки контролювати власні стосунки із партнерами, тому що без цього відчуває себе беззахисною та вразливою. Наприкінці дівчина за-

уважила, що підняті теми є важливим для неї і в подальшому вона хотіла би працювати з ними в групі. Декілька учасників групи заявили, що виявлені проблеми є важливими і особисто для них також.

Таким чином, 1) метод спрямованої уяви «Візуалізація і гармонізація чоловічого і жіночого початків» є придат-

ним для психологічної діагностики та психокорекції статевої сфери особистості; 2) застосування методу в роботі психокорекційної групи дозволяє використовувати більш широкий спектр психотерапевтичних технік та ефекти групової динаміки, що підвищує як психодіагностичну, так і психокорекційну дію методу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кочарян А.С. Полорольное пространство личности //Вісник ХНУ імені В.Н.Каразіна випуск 44 серія «Психологія» №913. - С.67-71/
2. Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития: Пер. с англ./ Тайсон Ф., Тайсон П – Екатеринбург, 1998. – 528 с.
3. Первичная терапия А.Янова // Руководство по телесно-ориентированной терапии. - СПб: Речь, 2000.- С. 154-243.
4. Кататимные образные переживания по Лейнеру // Психотерапевтическая энциклопедия. / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер Ком,1998. – с.181-183: (Серия «Мастера психологии»)
5. Керлот Х.Э. Словарь символов: Пер. с англ. –М.: REFL-book, 1994.–608 с.
6. Орбан П. О процессе символического образования // Энциклопедия глубинной психологии/ Под ред. А.М. Боковикова.–М.:ЗАО_МГ Менеджмент, 1998.–Т.1.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции: Пер. с нем. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
8. Кочарян А.С. Сомптомокомплекс маскулинности/фемининности у девушек пубертатного возраста: визуальные репрезентации/ Кочарян А.С., Терещенко Н.Н. // Актуальные проблемы сексологии и медицинской психологии. – Харьков, 2002. – с.96-100.

КУРЛЮК М.В.,
аспірант,
Інститут соціальної та
політичної психології
НАПН України,
м. Київ

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена дослідженню індивідуально-психологічних чинників Інтернет-залежності в підлітковому віці. Автор доходить до висновку, що існує зв'язок між Інтернет-залежністю і типами акцентуацій характеру, а також особистісними властивостями. В статті представлений психологічний портрет Інтернет-залежних підлітків, та пропонуються рекомендації щодо корекції Інтернет-залежної поведінки.

Ключові слова: інтернет-залежність, адикція, користувач, підлітки, акцентуації характеру.

Статья посвящена исследованию индивидуально-психологических факторов Интернет-зависимости в подростковом возрасте. Автор приходит к выводу, что существует связь между Интернет-зависимостью и типами акцентуаций характера, а также личностными свойствами. В статье представлен психологический портрет Интернет-зависимых подростков и предлагаются рекомендации по коррекции Интернет-зависимого поведения.

Ключевые слова: интернет-зависимость, аддикция, пользователь, подростки, акцентуации характера.

Article is devoted to the study of individual psychological factors of Internet addiction in adolescence. The author concludes that there is a correlation between Internet addiction and types of character accentuations, as well as personal traits. In the article psychological portrait of Internet -dependent adolescents is represented and suggested recommendations on correction of Internet -dependent behavior.

Key words : Internet addiction, addiction, user, adolescents, accentuation of character.

© Курлюк М.В., 2014

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес, окрім можливостей для розвитку і вдосконалення людської діяльності, сприяє і негативному впливу на формування і функціонування особистості. Зокрема, прикладом такого впливу є Інтернет-залежність.

Як показують сучасні дослідження [1, 2, 3], серед українських користувачів Інтернету більш залежною є молодь, порівняно з іншими віковими категоріями. Особливо вразливими є підлітки, що пояснюється, зокрема, особливостями цього віку як складного, кризового та фруструючого періоду життя, коли відбуваються бурхливі зміни у сфері свідомості, діяльності та системі міжособистісних взаємовідносин [4, 5]. Одна з причин Інтернет-залежності – гіперкомпенсація внутрішньо-особистісних проблем людини [6,7]. Завдяки використанню Інтернет мережі, люди схильні до створення залежностей, компенсують свої потреби в спілкуванні, самоповазі, та почутті захищеності. Дослідивши індивідуально-психологічні чинники Інтернет-адикції, можна прослідкувати причини формування даного виду залежності, що полягає не в можливостях Інтернету - його доступності і зручності, а в самій особистості. Це є корисним для подальшого використання результатів дослідження в профілактичній, діагностичній і корекційній роботі психологічних служб. Наприклад, в роботі шкільного психолога. **Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідники пов'язували наступні індивідуально-психологічні чинники з Інтернет-залежністю: інтроверсія і відчуття самотності (Caplan SE et al., 2009), агресивність і ворожість (Caplan SE et al., 2009; Kim EJ et al., 2008; Mehroof M., Griffiths MD, 2010), А. Єгоров (2005) позначив зв'язок інтернет-залежності з низькою самооцінкою і депресією, пошук гострих відчуттів (Mehroof M., Griffiths MD, 2010), зниження самоконтролю і нарцистичні риси особистості (Kim EJ et al., 2008),

низький емоційний інтелект (Parker J. et al., 2008), низька самоефективність в реальному житті в порівнянні з високою самоефективністю у віртуальному житті (Jeongand K., 2010). Вітчизняні психологи В. Посохова [2] та В. Фатурова [3] досліджували комунікативні характеристики особистості, схильної до Інтернет-залежності, Т. Вакуліч [1] позначила зв'язок з алекситимією. Незважаючи на незаперечну теоретичну і практичну значимість даних робіт, дослідження, проведені в різний час, найчастіше суперечать один одному. Неможливо узагальнити отримані в різних дослідженнях результати по причині: використання різного методологічного підходу до визначення інтернет-залежної поведінки, застосування різних критеріїв та інструментів його діагностики. У зв'язку з цим значний науковий інтерес становить дослідження підлітків при використанні адекватних підходів до вивчення Інтернет-залежності на основі критеріїв залежної поведінки.

Мета статті: проаналізувати індивідуально-психологічні чинники Інтернет-залежності у підлітків, і запропонувати відповідні корекційні заходи.

Для досягнення поставленої мети був використаний **комплексний метод дослідження**, який включає:

I. Теоретичні методи - аналіз, синтез, систематизація, класифікація, узагальнення вітчизняної та зарубіжної літератури, які дали можливість наукового осмислення одержаних даних;

II. Організаційні методи – порівняльний;

III. Емпіричні методи:

1. Метод анкетування: розроблена анкета для збору інформації про особливості користування Інтернету підлітками;

2. Психодіагностичні методики (специфічні психологічні засоби, призначені для вимірювання та оцінки індивідуально-психологічних особливостей), включають в себе:

1) Шкалу Інтернет-залежності (А. Жичкіної);

2) Тест «Самооцінка психічних станів» (Г.Айзенка);

3) Діагностичний опитувальник «Самотність» (С.Г.Корчагіної);

4) Модифікований опитувальник для ідентифікації типів акцентуації характеру у підлітків (С.І. Подмазіна);

IV. Методи обробки даних: математична статистика - SPSS, при використанні при використанні критерію Колмогорова-Смірнова, коефіцієнту кореляції Спірмена, критерію Манна-Уїтні, Множинного Регресійного аналізу та якісної характеристики отриманого матеріалу.

V. Структурний інтерпретаційний метод.

Основні результати дослідження. Інтернет-залежність (синоніми: Інтернет-адикція, нетаголізм, віртуальна адикція) як явище вперше почала досліджуватися в США. Сам термін «Інтернет-адикція» був введений американським психіатром А. Голдбергом для позначення поведінки зі зниженим рівнем самоконтролю, що загрожує витісненню нормального життя [13]. Згодом інтернет-залежність почала розглядатися дослідниками як власне адиктивна поведінка [2, 9, 14, 15]. Ми розділяємо погляди цих вчених, і згідно ним можемо сформулювати визначення Інтернет-залежності як нехімічної адиктивної поведінки, яка проявляється у надмірному використанні Інтернету, з метою втечі від реальності через зміну власного психічного стану. Важливим у даному контексті є аналіз межі між нормою і надмірним (патологічним) використанням. Перехід від нормального використання Інтернету у надмірне (патологічне) характеризується рядом певних ознак. Сюди відноситься: розлад вольового контролю, пригнічення або відсутність суб'єктивної активності, перетворення Інтернету із засобу досягнення певних цілей на спосіб життя особистості. Коли підліток не замислюється про власні соціально-побутові проблеми, не думає про майбутнє, не будує жодних планів, відтерміновує

вирішення важливих для себе питань. Відтоді все його життя починає підкорятися конкретній адиктивній реалізації, коли досягнення комфортного психологічного стану стає можливим шляхом адиктивної поведінки [16].

При аналізі чинників Інтернет-залежності, спираючись на класифікацію Т. Вакуліч [1] і Т. Ісакової [17], нами було запропоновано власну класифікацію, яка включає: індивідуально-психологічні, соціально-психологічні, та соціальні чинники. В даній статті, відповідно до теми, ми розглянемо індивідуально-психологічні чинники. **Під індивідуально-психологічними чинниками** ми будемо розуміти ті суб'єктні чинники, які пов'язані з демографічними характеристиками (вік, стать, освіта) й особистісними властивостями кіберкористувачів [17].

З метою вивчення індивідуально-психологічних чинників Інтернет-залежності підлітків, ми провели дослідження серед учнів 9 (14-15р.) та 10 (15-16р.) класу спеціалізованої школи №89. Загальна кількість респондентів склала: 85 (40 учнів з 9-го класу і 45 з 10-го класу).

В ході дослідження було встановлено, що всі 100 % опитаних учнів користуються Інтернетом. А завдяки обробці анкетних даних вдалося виявити мету використання Інтернету. Так для більшості підлітків головним в Інтернеті є спілкування в соціальних мережах (40%). На другому місці – використання Інтернету, заради перегляду новин і важливих подій (23 %). На третьому - необхідність Інтернету у навчанні (по роботі) – 17 %. У свою чергу, 15% учнів сприймає Інтернет як один з засобів для того, щоб відволіктись. І нарешті, всього 5% відповіли, що користуються Інтернетом переважно в розважальних цілях. (рис.1)

Далі, скориставшись методикою, спрямованою на виявлення Інтернет-залежності (А. Є Жичкіної), ми розділили досліджуваних на дві відповідні групи. До першої групи віднесли Інтернет-залежних, куди ввійшли та-



Рис.1 Мета використання Інтернету

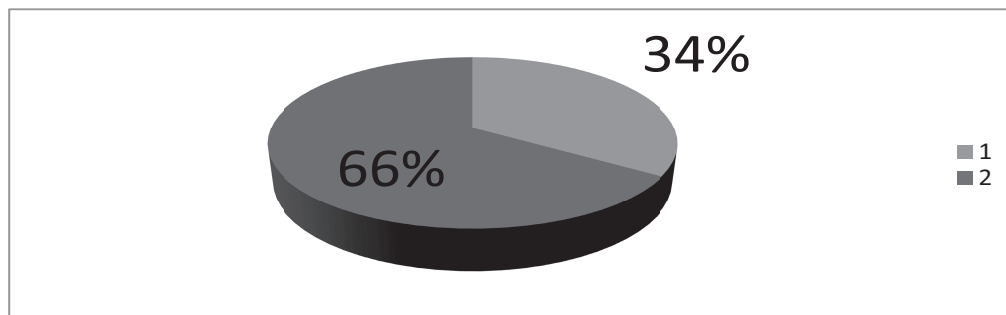
кож і схильні до Інтернет-залежності підлітки (30 осіб), до другої групи потрапили ті, які не схильні до Інтернет-адикції (55 осіб). Отримані дані у процентному співвідношенні (рис.2) вказують на те, що серед цих класів явище Інтернет-залежності проявляється, проте є недосить вираженим (34%-Інтернет-залежні, 66 % - не схильні до Інтернет-залежності).

При цьому, диференційний аналіз показників Інтернет-залежних і Інтернет-незалежних підлітків показав що:

1) схильність до Інтернет-залежності однакова як у хлопців, так і у дівчат (рис.3).

2) відмінність між Інтернет-залежними і не схильними до Інтернет-адикції учнями полягає у вираженості сенситивного типу акцентуації характеру. Причому, більш вираженим цей тип є в Інтернет-залежних учнів (рис.4).

Що характерно, при дослідженні кореляції Інтернет-залежності був встановлений значимий зв'язок з ла-

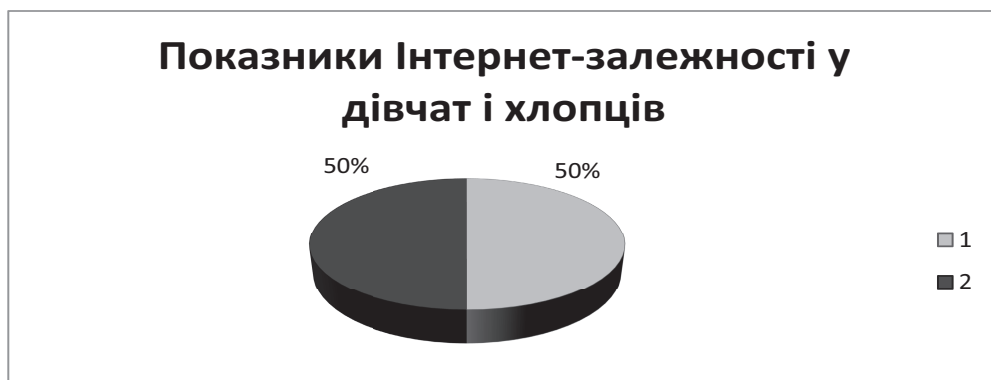


Примітка:

1 – Інтернет-залежні;

2 – не схильні до залежності від Інтернету

Рис.2 Співвідношення Інтернет-залежних і не схильних до Інтернет-залежності учнів



Примітка:
Інтернет-залежні хлопці;
Інтернет-залежні дівчата

Рис 3. Статеві відмінності Інтернет-залежності

більшим типом акцентуації (0,542**). Так, для підлітків з лабільним типом акцентуації, яким характерна крайня мінливість настрою, з глибоким переживанням ситуації при незначних причинах, та потреба в нових враженнях, Інтернет дає змогу шукати новизну, задовольняти прагнення до постійної стимуляції відчуттів, а також задовольняти потребу в емоційному насиченні (можливість виговоритися, відчувати, що тебе розуміють і приймають, звільнитися, у такий спо-

сіб, від сильного переживання неприємностей у реальному житті, одержати підтримку і схвалення). Саме тому спілкування через Інтернет, представляється для них привабливим з точки зору безпеки і низьких ризиків бути неприйнятими. При корекційній роботі з такими підлітками, слід уникати докорів і покарання, діяти виключно добротою і ласкою.

При порівнянні 2 груп підлітків: Інтернет-залежних і не схильних до Інтернет-залежності, був виявлений ви-

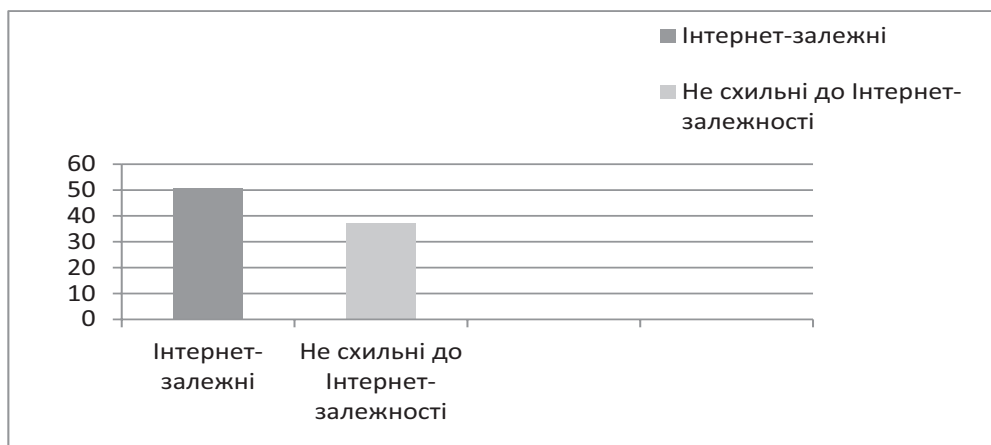


Рис.4 Відмінність вираженості сенситивного типу акцентуації між Інтернет-залежними і не схильними до Інтернет-адикції учнями

ражений сенситивний тип акцентуації характеру в Інтернет-залежних учнів. Це можна пояснити тим, що при довготривалій несприятливій обстановці з недоброзичливою увагою зі сторони близького оточення у підлітків з лабільним типом можуть проявитися сенситивні якості, призводячи тим самим до формування лабільно-сенситивного типу. Важливо зазначити, що такі підлітки мають високу вразливість, і часто виражене почуття власної неповноцінності. Що характерно, почуття власної неповноцінності у сенситивних підлітків робить особливо вираженою реакцію гіперкомпенсації: вони шукають самоствердження саме там, де відчувають свою неповноцінність. Що підпадає під опис якостей, характерних адиктам. Найбільш вразливі сенситивні підлітки у сфері взаємовідносин з оточуючими, і обирають для себе вузьке коло друзів. Це межує з певною емоційною відчуженістю (що часто виключає близькість у спілкуванні). Більш того, однолітки нерідко лякають їх грубістю, жорстокістю, цинічністю. З цієї точки зору спілкування, опосередковане Інтернетом, представляється безпечним, тому що учасник бесіди може в будь-який момент вирішити, чи продовжувати йому спілкування, чи припинити. У них рано формуються високі моральні та етичні вимоги до себе і оточуючих. У себе вони знаходять безліч недоліків, але це недоліки зовсім іншого роду - в основному пов'язані зі слабкістю волі. Знову ж таки ще один з факторів ризику формування Інтернет-залежності.

Отже, як уже вказувалося, для таких підлітків, з низькою самооцінкою, емоційною відчуженістю, які відчувають свою незахищеність, Інтернет може виступати як компенсація внутрішньо-особистісних проблем. Він надає їм можливість втекти у віртуальну реальність, задовольняючи потреби в безпеці і повазі. При подальшій роботі з такими підлітками, важливо встановити довірчий контакт (що, на відміну від лабільних, вдається не відразу) і по-

слабити самокритику підлітка.

Значимий прямий зв'язок Інтернет-залежності був виявлений також з астено-невротичним (0,370*) типом акцентуації характеру, а зворотній - зі збудливим типом акцентуації.

Астено-невротичні характерологічні риси Інтернет-залежних підлітків в своїй основі виявилися ознаками психічної та фізичної втомлюваності, схильності до іпохондричності, дратівливості, схильності до афективних спалахів, пов'язаних не з перепадами настрою, як у підлітків з лабільним типом акцентуації, а з наростанням дратівливості в моменти втоми.

Збудливий тип акцентуації у своїй основі має ознаки дисфоричності (зниженого настрою з дратівливістю, озлобленістю, похмурістю, схильністю до агресії) і тісно пов'язаною з нею афективною вибуховістю. Так як ми маємо зворотній зв'язок з цим типом акцентуації, можемо зробити висновок, що стримані підлітки, яким не властиво проявляти агресію, є більш схильними до формування Інтернет-залежності.

В якості характерних **особистісних властивостей підлітків, схильних до Інтернет-залежної поведінки**, можна виділити:

- загальну емоційну нестійкість (зниження здатності управляти власними емоціями та настроями, знаходити їм адекватне пояснення),
- перепади настрою,
- вразливість,
- психічну втомлюваність,
- схильність до заниженої самооцінки.

Значимого зв'язку з іншими особистісними проявами: агресивністю, тривожністю, ригідністю, фрустрацією і самотністю знайдено не було.

Висновки. Таким чином, на основі отриманих даних можна запропонувати наступний психологічний портрет. Підлітки з Інтернет-залежною поведінкою дратівливі, схильні до афективних спалахів. Їм складно встановлювати тісні, емоційні контак-

ти - ця нездатність часто сильно ними переживається, а швидка втомлюваність при спілкуванні призводить до ще більшої замкнутості в собі. Підлітки з Інтернет-залежною поведінкою мають проблеми з самоконтролем та саморегуляцією, що призводить до не-ефективного планування діяльності в Інтернеті. Практичні рекомендації по корекції Інтернет-залежності в даному випадку полягають у визначенні межі часу перебування в Інтернеті; вольовому обмеженні себе в Інтернеті на декілька днів, униканні зустрічей і

перебування в місцях, що могли б спонукати повернутися до адиктивної поведінки; введенні вагомих для себе санкцій за порушення цих правил (без заподіяння шкоди для здоров'я) і повторенні їх доти, доки не випрацюється самоконтроль, також пропонується знайти іншу насолоду, яка здатна замінити або перевершити Інтернет в реальному житті; слід звертатися по допомогу (до психолога, родичів) щоразу, коли власних зусиль недостатньо, і втрачається контроль.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вакуліч Т. М. Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків : Дис... канд. наук: 19.00.07 - 2006.
2. Посохова В. В. Соціально-психологічні особливості формування життєвих планів Інтернет- залежної молоді : дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2006. – Бібліогр.: арк. 139-155.
3. Фатурова В.М. Інтернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості : автореф. Дис.. на здобуття наук., ступеня канд.. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.М. Фатурова. – Київ. – 2004
4. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 Т. М.: Издательство: Педагогика, 1984. Т.4. - 432 с.
5. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. Изд. 4. – М.: педагогическое общество России, 2004. – 442 с.
6. Хомерики Н.С. Индивидуально-психологические особенности подростков, склонных к интернет-зависимому поведению/Н.С. Хомерики//Психич. здоровье. – 2013. – № 5 (84).
7. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета // Психологический журнал. 2004. Т.25. № 1.
8. Griffiths M. Does Internet and computer «Addiction» exist? Some case study evidence // CyberPsychology and Behavior. 2000. V. 3(2). P. 211-218.
9. Егоров А.Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции // Аддиктология. 2005. № 1.
10. Райгородский Д.Я. «Практическая психодиагностика. Методики и тесты». - Издательство: Бахрах-М, 2006.
11. Подмазин С.И. Тесты для диагностики акцентуации характеров у подростков. М., 1994.
12. Корсіні Р., Ауербач А. Психологічна енциклопедія. – СПб.: Питер., 2003.
13. Янг К. Диагноз - Интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. №2.

14. Короленко И. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева 1991. № 1
15. Ліщинська О.А. Чинники тотальної психологічної залежності: психологія особистості / О. Ліщинська // Соціальна психологія : Український науковий журнал. – 2004.
16. Ісакова Т. О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми / О.Т. Ісакова. - К.: НІСД, 2011. - 47 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psychiatry.dsmi.edu.ua>
17. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. - СПб.: Питер, 2005
18. Малыгин В. Л., Хомерики Н.С., Смирнова Е.А. Личностно-характерологические и социальные факторы риска формирования Интернет-зависимости у подростков// Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития. Под ред. А. Е. Войскунского, 2009.
19. Orzack M., Hecht Ph.D. Computer Addiction Services. 1996-2003. <http://www.computeraddiction.com>.
20. Жичкина А. О возможностях психологических исследований в сети Интернет / А. Жичкина // Психологический Журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2.

ЛЕМЕЩЕНКО О.Р.,
старший викладач,
Северодонецький інститут
Міжрегіональної академії
управління персоналом,
м. Северодонецьк

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА

В статті проаналізовано результати ефективності впровадження програми формування готовності старшокласників до усвідомленого батьківства. Доведено, що психологічна готовність старшокласників до усвідомленого батьківства обумовлюється особистісним, ціннісно-мотиваційним, когнітивним компонентами. Система формування психологічної готовності старшокласників до усвідомленого батьківства буде ефективною за умови включення в неї заходів спрямованих на розвиток кожного з позначених вище компонентів.

Ключові слова: батьківство, усвідомлене батьківство, готовність, старшокласники.

В статье проанализированы результаты эффективности внедрения программы формирования готовности старшеклассников к осознанному родительству. Доказано, что психологическая готовность старшеклассников к осознанному родительству обуславливается личностным, ценностно-мотивационным, когнитивным компонентами. Система формирования психологической готовности старшеклассников к осознанному родительству будет эффективна при условии включения в нее мероприятий направленных на развитие каждого из обозначенных выше компонентов.

Ключевые слова: родительство, осознанное родительство, готовность, старшеклассники.

The results of the effectiveness of implementation of the program of formation of readiness of the senior pupils to responsible parenthood are analyzed in this article. The psychological readiness of senior pupils to responsible parenthood caused by personal, value-motivational and cognitive components. The system of formation of psychological readiness of senior pupils to responsible parenthood will be effective to include in its activities aimed at the development of each of the components mentioned above. The program of formation (development) of psychological readiness for parenthood helped to develop the ability to differentiate values, after for ming experiment in 70.4% ofther espondents formation of high values. In the experimental group, 81.5% of high school students expressed the need for children in patronage in the care of another person, in love and tenderness. The forming experiment had a positive effect on the expression of empathy in the experimental group of high school students. Was 11.1% less compared to the low empathy. In 33.4% of high school students of the experimental group high empathy.

Key-word: *parenting, conscious parenting, readiness, high school students.*

Постановка проблеми. Розвиток та вирішення найгостріших демографічних проблем багато в чому визначається подіями, явищами і тенденціями в галузі сім'ї, материнства і дитинства. Без великого ризику помилитися можна стверджувати, що демографічній кризі завжди передуює криза традиційної сім'ї. Як соціальний інститут сім'я задовольняє потребу людей у відтворенні роду, а як мала група – відіграє величезну роль у вихованні і становленні особистості, її соціалізації.

Процес соціального переходу молоді людини з дитинства в світ дорослих, від одних соціальних ролей до інших складний і суперечливий. Прагнення молоді людини адаптуватися, інтегруватися в різні структури життєдіяльності спонукає її до пошуку власної моделі життєвого, соціального, професійного, особистісного самовизначення. Виникає потреба надати їй можливість підготуватися до створення власної сім'ї.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема усвідомленого батьківства розробляється пред-

ставниками різних галузей наукового знання - соціологами, філософами, психологами, педагогами. Широко вивчаються проблеми сім'ї, молоді сім'ї, сімейного виховання (А. Антонов, Н. Кузнецова, А. Мудрик, і ін.), розвитку особистості дитини в сім'ї (А. Варга, Ю. Гіппенрейтер, А. Захаров, С. Ковальов, В. Леві, А. Прихожан, А. Співаковська тощо), підготовки молоді до сімейного життя (С. Зайцева, Тобто Сичова, Т. Трапезников, В. Трухін, Н. Феоктистова та ін.); сутності батьківства (А. Беспалько, І. Братусь, Л. Буніна, І. Зверева, В. Кравець, Р. Лактіонова, А. Лещенко та ін) усвідомленого батьківства в психологічному аспекті (М. Ермихіна, В. Кон, Р. Овчарова, А. Співаковська, В. Столін, Р. Філіппова, В. Хамітова та ін.).

Виклад основних результатів дослідження. Програма формування психологічної готовності старшокласників до усвідомленого батьківства проведена на базі Медведівській ЗОШ І-ІІІ ступенів Чорноморської районної ради АР Крим, Северодонецькій ЗОШ І-ІІІ ступенів №5. Експериментальну групу склали 23 старшокласника, у

Таблиця 1

Динаміка рівня сформованості ціннісних орієнтацій у старшокласників експериментальної та контрольної груп (за М. Рокича)

Рівень сформованості ціннісних орієнтацій	Експериментальна група				Контрольна група			
	до		після		до		після	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
високий	16	59,3	19	70,4	14	60,9	15	65,2
середній	11	40,7	8	29,6	9	39,1	8	34,8
низький	0	0	0	0	0	0	0	0

віці 16-17 років. Контрольну групу склали 27 юнаків та дівчат, у віці 16-17 років.

При повторній діагностиці використані ті ж методи, що і на етапі констатувального експерименту: методика „Реальна і ідеальна самість” (за К.Р. Роджерсом); дослідження рівня емпатійних тенденцій (І.М. Юсупов); методика „Ціннісні орієнтації” (інтерпретація за М. Рокичем і Г.У. Олпорт); тест „Ваша потреба в дітях” (А.Н. Сізанов); модифікована методика незакінчених ситуацій (МНС) для діагностики компетентності майбутніх батьків (автор Н.Д. Міхєєва).

Всі перераховані вище методи відповідають компонентам моделі психологічної готовності до усвідомленого батьківства (особистісний, ціннісно - мотиваційний, когнітивний).

Розглянемо узагальнені результати діагностики психологічної готовності старшокласників до усвідомленого батьківства з експериментальної та

контрольної груп.

Змістом ціннісно-мотиваційного компонента психологічної готовності до усвідомленого батьківства є ціннісні орієнтації старшокласників і вираженість потреби в дітях. Розглянемо динаміку ціннісних орієнтацій старшокласників контрольної та експериментальної груп. Наочно результати відображені у вигляді табл. 1.

Як і до формувального експерименту не виявлено старшокласників, у яких переважає теоретична система цінностей.

Розглянемо динаміку соціальної системи цінностей. Саме соціальна система цінностей є показником високого рівня розвитку ціннісно - мотиваційного компонента психологічної готовності до батьківства. У контрольній групі відбулися незначні позитивні зміни, на 4,3 % (1 особа) стало більше показників по виразності соціальних цінностей. У формуючої групі на 7,4 % (2 особи) стало більше показників по

Таблиця 2

Домінуючі цінності старшокласників експериментальної та контрольної груп (дані у%)

Види домінуючих цінностей	Експериментальна група				Контрольна група			
	до		після		до		після	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Соціальні цінності	10	37	12	44,4	10	43,6	11	47,9
Економічні цінності	10	37	8	29,6	9	39,1	8	34,8
Політичні цінності	4	14,8	4	14,8	3	13	3	13
Естетичні цінності	3	11,2	3	11,2	-	-	-	-
Релігійні цінності	-	-	-	-	1	4,3	1	4,3

Таблиця 3.

Виразність потреби в дітях старшокласників експериментальної та контрольної груп (дані у%)

Виразність потреби в дітях	Експериментальна група				Контрольна група			
	до		після		до		після	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Не виражена	7	25,9	5	18,5	10	43,5	9	39,1
Виражена	20	74,1	22	81,5	13	56,5	14	60,9

домінуванню соціальних цінностей. У формуючій групі після експерименту у 44,4 % старшокласників домінує соціальна система цінностей. Нагадаємо, що за Г.У. Олпорту, найвищою цінністю для соціального типу є любов людей. У чистому вигляді соціальна установка є альтруїстичної і тісно пов'язана з релігійними цінностями.

Після формуючого експерименту знизилася (на 7,4 %) число показників по домінуванню економічної системи цінностей у старшокласників (див. табл. 3.3). Економічна система цінностей домінує у 29,6 % старшокласників експериментальної групи і у 34,8 % учасників контрольної групи. Ці підлітки цінують те, що корисно або вигідно. Вони „практичні”. Підлітки з економічною системою цінностей цікавляться тим, як робити гроші; знання, що не знаходять конкретного застосування, вони вважають марними.

Не сталося змін у старшокласників експериментальної та контрольної групи, у яких домінуючими цінностями є політичні, естетичні та релігійні.

Крім ціннісних орієнтацій, ще од-

ним показником ціннісно-мотиваційного компонента психологічної готовності старшокласників до батьківства є виразність потреби в дітях.

Узагальнено та проаналізовано результати діагностики виразності потреби в дітях старшокласників експериментальної та контрольної груп. Наочно результати представлені у вигляді табл. 3.

У старшокласників контрольної групи виразність потреби в дітях залишилася практично без змін (лише на 4,4 % більше стало показників по виразності потреби в дітях).

Трохи більше значні зміни відбулися в експериментальній групі. В експериментальній групі у 81,5 % старшокласників виражена потреба в дітях, в заступництві, в турботі про іншу людину, в любові і в ніжності. У 18,5 % старшокласників з експериментальної групи і 39,1 % старшокласників з контрольної групи не виражена потреба в дітях, більшою мірою їх турбує майбутня професійна та позасімейна діяльність.

Далі розглянемо динаміку особис-

Таблиця 4

Рівень самооцінки старшокласників експериментальної та контрольної груп (дані у%)

Рівень самооцінки	Експериментальна група				Контрольна група			
	до		після		до		після	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Низький	2	7,4	1	3,7	1	4,3	1	4,3
Середній	12	44,4	9	33,3	6	26,1	6	26,1
Оптимальний	9	33,3	14	51,9	10	43,5	9	39,2
Психотичний	4	14,9	3	11,1	6	26,1	7	30,4

Таблиця 5

Рівень сформованості Я-концепції старшокласників експериментальної та контрольної груп (дані у%)

Рівень сформованості Я-концепції	Експериментальна група				Контрольна група			
	до		після		до		після	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Недостатній	5	18,5	5	18,5	2	8,7	1	4,4
Оптимальний	14	51,9	18	66,6	11	47,8	11	47,8
Неадекватний	5	18,5	3	11,1	6	26,1	5	21,7
Психотичний	3	11,1	1	3,8	4	17,4	6	26,1

тісного компонента психологічної готовності до батьківства у старшокласників експериментальної та контрольної груп.

Нагадаємо, що зміст особистісного компонента психологічної готовності до батьківства - це самооцінка, рівень зрілості Я-концепції, рівень емпатії.

Узагальнено та проаналізовано результати діагностики самооцінки та рівня сформованості Я-концепції старшокласників експериментальної та контрольної груп. Наочно результати представлені у вигляді табл. 4, табл. 5.

Як видно за даними табл. 4 у старшокласників контрольної групи відбулися незначні негативні зміни в рівні самооцінки на 4,3% збільшилися показники психотичної самооцінки.

В експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка: оптимальний рівень самооцінки у 51,9% учасників. Участь в програмі сприяло розвитку адекватного уявлення про

себе, розвитку об'єктивної, гнучкою самооцінки.

У контрольній групі у однієї людини рівень сформованості Я-концепції з неадекватного перейшов на психотичний, що відповідає даним отриманим за результатами діагностики самооцінки (див. вище). Крім цього, ніяких змін у рівні сформованості Я-концепції учасників контрольної групи не відбулося.

Відзначено, що після формуючого експерименту в експериментальній групі стало 66,6 % учасників з оптимальним рівнем сформованості Я-концепції (на 14,7 % більше ніж до формує експерименту). Оптимальний рівень сформованості Я-концепції - це показник того, що старшокласники усвідомлюють своє „Я”, приймають себе, бачать не тільки власні гідності, а й недоліки, прагнуть до саморозвитку. Відзначимо, що недостатній рівень сформованості Я-концепції у учасників експериментальної групи зали-

Таблиця 6

Рівень емпатії старшокласників експериментальної та контрольної груп (дані у%)

Рівень емпатії	Експериментальна група				Контрольна група			
	до		після		до		після	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Низький	5	18,5	2	7,4	8	34,8	7	30,4
Середній	17	62,9	15	55,5	5	21,7	6	26,1
Високий	4	14,9	9	33,4	7	30,4	7	30,4
Дуже високий	1	3,7	1	3,7	3	13,1	3	13,1

Таблиця 7

Динаміка рівня педагогічної компетентності старшокласників як майбутніх батьків (дані з експериментальної та контрольної груп у%)

Рівень педагогічної грамотності	Експериментальна група				Контрольна група			
	до		після		до		після	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий	12	44,4	16	59,3	6	26,1	6	26,1
Середній	12	44,4	10	37	9	39,1	9	39,1
Низький	3	11,2	1	3,7	8	34,8	8	34,8

шився на колишньому рівні (18,5 % до і після експерименту).

Узагальнені та проаналізовані результати діагностики рівня емпатії (як частини особистісного компонента психологічної готовності до батьківства) старшокласників експериментальної та контрольної груп. Наочно результати представлені у вигляді табл. 6

Як видно за даними табл. 6 показники по дуже високому рівню емпатійності у респондентів контрольної та експериментальної групи залишилися без зміни. У контрольній групі відбулися незначні зміни - на 4,4% стало менше показників за низьким рівнем емпатійності.

Формувальний експеримент мав позитивний вплив на прояв емпатійності у старшокласників експериментальної групи. На 11,1 % стало менше показників за низьким рівнем емпатійності. У 33,4 % старшокласників експериментальної групи висока емпатійність. Вони чутливі до потреб і проблем оточуючих, з інтересом ставляться до людей, товариські, некон-

фліктні. Високий рівень емпатійності відповідає високому рівню психологічної готовності старшокласників до батьківства.

Узагальнені та проаналізовані результати діагностики наявності педагогічних знань, що стосуються виконання батьківських функцій (педагогічна компетентність) у старшокласників експериментальної та контрольної груп. Наочно результати представлені у вигляді табл. 7

За даними табл. 7 видно, що у респондентів контрольної групи не відбулося змін у рівні педагогічної компетентності як майбутніх батьків.

Більшість учасників формуючого експерименту продемонстрували високий рівень педагогічної компетентності як майбутніх батьків, в ході діагностики у них виявлені достатні педагогічні вміння, що стосуються виконання батьківських функцій (59,3 %). Серед старшокласників експериментальної групи лише у 1 людини (3,7%) залишився низький рівень педагогічної компетентності. Середній рівень педагогічної компетентності у

Таблиця 8

Динаміка рівня психологічної готовності до батьківства у старшокласників експериментальної та контрольної груп (дані у%)

Рівень психологічної готовності до батьківства	Експериментальна група				Контрольна група			
	до		після		до		після	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Високий	13	48,1	17	62,9	7	30,4	7	30,4
Середній	9	33,3	8	29,6	10	43,5	11	47,8
Низький	5	18,6	2	7,5	6	26,1	5	21,8

37% учасників формуючого експерименту. У підсумку обчислений середній показник психологічної готовності до батьківства для кожного старшокласника.

Розглянемо узагальнені результати діагностики рівня психологічної готовності старшокласників експериментальної та контрольної груп. Наочно результати представлені у вигляді табл. 8.

За даними табл. 8 видно, що в цілому по контрольній групі спостерігається позитивна динаміка, але вона незначна (на 4,3% зменшилися показники за низьким рівнем психологічної готовності до батьківства).

В експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зміни. В результаті участі в програмі формування психологічної готовності до батьківства у 62,9 % старшокласників виявлено високий рівень даної готовності; середній у 29,6 % і низький у 7,5 % учасників.

За даними табл. 8 видно, що 62,9 % старшокласників експериментальної групи психологічно готові до батьківства, мають необхідні знання, мотивацію і ряд особистісних властивостей.

Для підтвердження значущості змін, що відбулися ми розраховували t -критерій Стюдента за формулою 1.

$$t = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

де $\bar{x}_1$ - середнє на початку експерименту, $\bar{x}_2$ - середнє в кінці експерименту, S_1^2 - стандартне відхилення на початку експерименту, S_2^2 - стандартне відхилення в кінці експерименту; n_1, n_2 - число досліджуваних; t - точка значущості відмінностей середніх.

Стандартне відхилення вираховується за формулою 3.2.:

$$S = \sqrt{\frac{1}{n} \sum (x_i - \bar{x})^2}$$

де n - число досліджуваних, - індивідуальне значення, - середнє значення.

Точки значущості t : якщо $t < 1,96$, відмінність статистично незначуща; якщо $t \geq 1,96$, відмінність досить значуща; якщо $t \geq 2,58$ відмінність високо значуща; якщо $t \geq 3,1$ відмінність практично абсолютно значуща.

Розрахунки стандартного відхилення і значущості відмінностей середніх виконувалися в середовищі статистичного пакету statistika.

Точка значущості t по експериментальній групі дорівнює 2,52 -розходження досить значущі.

Точка значущості t по контрольній групі дорівнює 0,78 -розходження статистично незначущі.

Таким чином, доведено, що проведена програма сприяла формуванню психологічної готовності до батьківства, таких її компонентів як ціннісно-мотиваційний компонент (достатній рівень сформованості ціннісних орієнтацій, переважання соціальних цінностей); особистісний компонент (адекватна самооцінка, достатній рівень Я-концепції, високий рівень емпатійності); когнітивний компонент (адекватне уявлення про батьківські функції, педагогічна грамотність).

Розроблена програма забезпечує соціально-психологічні умови, що сприяють формуванню психологічної готовності старшокласників до усвідомленого батьківства.

Висновки. Апробовано програму формування психологічної готовності старшокласників до усвідомленого батьківства проведена на базі Медведівській ЗОШ І-ІІІ ступенів Чорноморської районної ради АР Крим, Северодонецькій ЗОШ І-ІІІ ступенів №5. Експериментальну групу склали 23 старшокласника, у віці 16-17 років. Контрольну групу склали 27 юнаків

та дівчат, у віці 16-17 років.

Виявлено, що в контрольній групі відбулися незначні зміни в особистісному, ціннісно-мотиваційному компонентах і не зафіксовано динаміки в когнітивному компоненті психологічної готовності старшокласників до усвідомленого батьківства. Незначний характер змін підтверджений за допомогою t -критерію Ст'юдента. Точка значущості t по контрольній групі дорівнює 0,78 - розходження статистично незначущі.

У юнаків і дівчат експериментальної групи відбулися більш значимі зміни. Участь в програмі сприяло формуванню ціннісно-мотиваційного компонента психологічної готовності старшокласників до усвідомленого батьківства (у більшості юнаків і дівчат експериментальної групи достатній рівень сформованості ціннісних орієнтацій, переважання соціальних цінностей); особистісного компонента (адекватна самооцінка, достатній рі-

вень Я-концепції, високий рівень емпатійності); когнітивного компонента (адекватне уявлення про батьківські функції, педагогічна грамотність). Значний характер змін підтверджений за допомогою t -критерію Ст'юдента. Точка значущості t по експериментальній групі дорівнює 2,52 - розходження досить значимо.

Доведено, що психологічна готовність старшокласників до усвідомленого батьківства обумовлюється наступними компонентами: особистісним (Я-концепцією, самооцінкою, емпатією), ціннісно-мотиваційним (сформованістю ціннісних орієнтацій, домінуючою системою цінностей, виразністю потреби в дітях), когнітивним (уявлення про батьківство). Доведено, що система формування психологічної готовності старшокласників до усвідомленого батьківства буде ефективною за умови включення в неї заходів спрямованих на розвиток кожного з позначених вище компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Овчарова Р. В. Психология родительства: [учебн. пос. для студ. высш. уч. зав.] / Р. В. Овчарова. – М.: Академия, 2000. – 368 с.
2. Сидоренко А. В. Проблема психологічної готовності студентської молоді до сімейного життя / А. В. Сидоренко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – № 2(28). – 2012. – с. 269–274.
3. Сизанов А.Н. Подготовка подростков к семейной жизни / Сизанов А.Н. – 2-е изд. – Мн., 1989. – 110 с.
4. Хартман О.Ю. До проблеми визначення стану сформованості навичок відповідального батьківства / О.Ю. Хартман // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: (Педагогічні науки). – березень 2009. – №5. – частина II. – С. 205–211.
5. Цзен Н.В. Психотренинг: игры и упражнения / Н.В. Цзен, Ю.В. Пахонов – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 268 с.

МАКАРЕНКО О.М.,

доктор медичних наук, професор,
кафедра загальної та практичної
психології, ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

ГОЛУБЄВА М.О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедра зв'язків з
громадськістю,
психології та педагогіки,
Національний університет
«Києво-Могилянська академія»,
м. Київ

АНДРЕЙЧЕВА А.О.,

магістрант, ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

КОРОЛЬ Ю.Ю.,

магістрант, ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

АДАПТАЦІЯ ТА ДЕЗАДАПТАЦІЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ВПЛИВУ СТРЕСУ

У статті проаналізовано вплив стресу на дітей молодшого шкільного віку протягом навчання у школі. Визначаються особливості адаптації та прояв дезадаптації.

Ключові слова: стрес, адаптація, дезадаптація, молодший шкільний вік.

В статье исследуется влияние стресса на младших школьников в процессе обучения в школе. Определяются особенности адаптации

© МАКАРЕНКО О.М., ГОЛУБЄВА М.О., АНДРЕЙЧЕВА А.О., КОРОЛЬ Ю.Ю., 2014

и проявления дезадаптации.

Ключевые слова: стресс, адаптация, дезадаптация, младший школьный возраст.

The article examines the impact of stress on young pupils for learning in school. Peculiarities of adaptation and expression of exclusion.

Key words: stress, adaptation, exclusion, children of primary school age.

Постановка проблеми у загальному вигляді та актуальність дослідження. Вітчизняні державні освітні програми передбачають докорінне реформування концептуальних засад освіти і спрямування зусиль на розкриття таланту і творчих здібностей молодого покоління (Закон України “Про освіту”, Національна доктрина, Проект розвитку освіти України в ХХІ ст.). На сучасному етапі розвитку нашої держави проблема адаптації школярів набуває особливої актуальності. За цих умов у нашому суспільстві дуже гостро постає проблема адаптації та збереження психічного здоров’я особистості. З кожним роком проблема освітнього процесу набуває особливого інтересу з боку держави. Сьогодні одним із головних завдань системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров’я та здоров’я інших як до вищої індивідуальної й суспільної цінності. Формування високого рівня здоров’я дітей в усіх його аспектах – духовному, психічному й фізичному – одна із цілей сучасного виховання. Іншими словами, одним із основних завдань сучасної системи освіти є формування високого рівня культури здоров’я школярів. Зрозуміло, що у процесі формування здоров’я дитини велику роль відіграє стрес.

Початок систематичного навчання в школі – це стресова ситуацією в житті молодшого школяра, оскільки вона пов’язана із необхідністю адаптуватися до нових соціальних умов.

Цей процес супроводжується різноманітними зрушеннями у організмі дитини та значною мірою зачіпає психоемоційну сферу. Від позитивного перебігу адаптаційного періоду під час вступу до школи значною мірою залежить успішність подальшої соціальної діяльності дитини. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в сучасних умовах різко збільшується кількість учнів початкових класів, які перебувають під впливом стресу, через що їм складно адаптуватися до нових умов (М. Бітянова, Г. Бурменська, І. Дубровіна, О. Захаров, В. Оржеховська та інші). Однією з важливих проблем сучасної системи освіти є саме проблема розвитку адаптаційних можливостей особистості та профілактика дезадаптації [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Успішна адаптація до шкільного життя є предметом дослідження багатьох авторів. Проблеми готовності до шкільного навчання приділяється значна увага в методологічних, теоретичних експериментальних і прикладних дослідженнях педагогів, психологів, фізіологів (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, З. Калмикова, Р. Овчарова, Н. Салміна, Н. Уткіна, та інших). Лаконічно формулюючи загальну думку попередніх науковців, можна зазначити, що дитину слід готувати до навчання у школі; дитина, яка направляється до школи, повинна бути у певний спосіб розвинута у фізіологічному та соціальному аспектах,

вона повинна досягнути певного розумового і емоційно-вольового рівня розвитку. Деякі сучасні психологи (Т. Кравцов, Г. Кравцова) у своїх дослідженнях розглядають систему взаємовідносин дитини з оточуючим світом і виділяють показники психологічної готовності дитини до школи. Ці показники пов'язані з розвитком різних видів стосунків дитини, а саме: ставлення дитини до дорослого, ставлення дитини до ровесників, ставлення до самого себе.

Дослідники проблеми готовності дитини до навчання в початковій школі вважають за необхідне проводити своєчасну діагностику психологічної готовності школяра як один із головних видів профілактики можливих труднощів в адаптації до школи. Адже шкільна дезадаптація настає або у випадку психологічного недорозвинення дитини, або за наявності індивідуальних особливостей [7]. Таким чином, діагностика готовності дитини до навчання в школі є одним із головних видів профілактики можливих труднощів у процесі адаптації до навчання, запобігає гальмуванню загального розвитку дітей.

Мета статті - теоретично обґрунтувати вплив стресових станів на адаптацію дітей до навчання у школі.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом ситуація зі здоров'ям дітей наблизилась до критичної, оскільки підвищується рівень психологічних стресів, загальної захворюваності та поширюється захворюваність окремих органів та систем. Цьому сприяє зростання інтенсивного впливу на здоров'я дітей факторів екологічного та медико-соціального ризику, погіршення системи харчування, зниження ефективності проведення традиційних профілактичних заходів. Важливою особливістю сучасності є стрімке зростання кількості та зміна співвідношення факторів ризику, які впливають на гомеостатичні, імунологічні показники, розвиток і стан здоров'я дитини. Здоров'я дітей є од-

ним із інтегральних показників загального благополуччя суспільства, а також тонким індикатором усіх соціальних та екологічних процесів.

Молодший шкільний вік (навчання у 1-4 класах школи) – це період активного накопичення знань, засвоєння соціального досвіду навчання, це вік із шести до десяти років [9, с. 494]. Тому готовність дитини до навчання в школі визначається, насамперед, його анатомо-фізіологічним і психічним розвитком, значною анатомо-фізіологічною перебудовою організму, яка забезпечує залучення його в навчальну діяльність і формування ряду особливостей особистості. У цьому віці відбуваються також якісні і структурні зміни у головному мозку дитини. Фізичний розвиток молодших школярів має свою специфіку, у дітей цього віку інтенсивно розвивається і удосконалюється весь організм [8, с. 138]. Темпи зростання та розвитку окремих органів і функціональних систем дещо знижуються в порівнянні з дошкільним віком, проте залишаються достатньо високими.

Початок шкільного навчання призводить до зміни способу життя дитини. Веде за собою принципово нову соціальну ситуацію розвитку особистості [5, с. 448]. Перехід до шкільного життя пов'язаний зі зміною провідної діяльності. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу діяльність – вчиться – і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які її оточують. Навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує стосунки у сім'ї.

Загально відомо, що становлення і розвиток особистості у молодшому шкільному віці охоплює такі фази як:

- адаптація (пристосування до нових соціальних умов);
- індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей);

- інтеграція (включення у групу ровесників).

Провідною діяльністю молодшого школяра стає навчальна діяльність, яка з першим кроком до школи опосередковує систему стосунків дитини з навколишнім світом. Але мине чимало часу, поки молодший школяр опанує її у повному обсязі. Цей процес не відбувається стихійно, як під час попереднього вікового періоду (оволодіння грою), але потребує великих особистісних зусиль, допомоги з боку дорослих, насамперед – педагога. Важливим завдання останнього є розвиток всіх психічних процесів малечі під час навчання.

Насамперед спочатку діти надають перевагу навчанню як суспільно-корисній діяльності взагалі, потім їх приваблюють окремі види навчальної роботи (читання, письмо, малювання). Пізніше ці школярики починають самостійно перетворювати конкретно-практичні завдання на навчально-теоретичні, цікавлячись внутрішнім змістом навчальної діяльності. Отже, у процесі навчальної діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння самостійно організовувати навчальну діяльність, рефлексія. У цьому віці центром психічного розвитку дитини стає формування довільності всіх психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності). Їх інтелектуалізація, внутрішнє опосередкування відбуваються завдяки первинному засвоєнню системи понять. Виконуючи завдання з різних навчальних предметів, діти шукають найзручніші способи, обирають і зіставляють варіанти, планують їхній алгоритм виконання та засоби реалізації. Чим більше етапів може передбачити школяр, тим старанніше контролюватиме вирішення завдань. Засвоєння цих дій означає, що молодший школяр із об'єкта навчання стає його суб'єктом, хоч самодостатнім у

цій діяльності він стане пізніше.

Поряд із засвоєнням змісту наукових понять дитина оволодіває способами організації нового для неї виду діяльності – навчання. Планування, організація, управління, контроль, набувають іншого змісту, бо часто густо додається префікс «само». У дітей молодшого шкільного віку виникає усвідомлення власних дій, психічних станів. Особливість їхньої навчальної діяльності полягає в тому, що школярі повинні обґрунтовувати правильність своїх висловлювань і дій. Багато прийомів такого обґрунтування показує вчитель. Якщо дошкільник здебільшого орієнтується на індивідуальний досвід, то молодший школяр починає орієнтуватися на загальнокультурні зразки, якими він оволодіває у взаємодії з дорослими та ровесниками [2, с. 216].

Рефлексія змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточення, погляд на світ, змушує не просто сприймати від дорослих на віру знання, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учіння. У молодшому шкільному віці формуються такі важливі особистісні утворення як деякі елементи соціальної та психологічної компетентності (за несприятливого розвитку – соціальної та психологічної меншовартості, неспроможності до дій), а також почуття диференціації своїх можливостей. У цей період стимулювання з боку дорослих певних компетентностей є важливим фактором формування особистості в цілому.

Характерною ознакою сьогодення є те, що процес навчання протікає у високому темпі. Внаслідок змін і ускладнень навчальних планів і програм навчальне навантаження на учня постійно збільшується, що є стресовою ситуацією в житті молодшого школяра, яка пов'язана з необхідністю адаптуватися до нових соціальних умов. Організм і середовище

знаходяться не в статичній, а в динамічній рівновазі, їхнє співвідношення змінюється постійно, як і процес адаптації [4, с. 382].

Від благополуччя адаптаційного періоду під час вступу до школи значною мірою залежить успішність подальшої соціальної діяльності дитини. Діти шести-семи років переживають психологічну кризу, пов'язану з необхідністю адаптації до школи [1, с. 22-23].

Якщо навколишнє середовище ставить перед дитиною необґрунтовані вимоги, з якими важко або неможливо впоратися, то в неї може розвинути відчуття соціальної, психічної і соматичної напруги, а це - загроза дезадаптації.

Як зазначають педагоги-практики, деякі з дітей важко адаптуються до процесу навчання в силу їхніх особистісних чи вікових особливостей.

Психологами доведено, що під час навчання число здорових дітей скорочується у п'ять разів [3, с.46]. До чинників погіршення здоров'я молодших школярів, на думку дослідників, належать невідповідність дитини до школи, негативне ставлення вчителів до учнів, страх покарання та отримання незадовільної оцінки, нездатність засвоїти шкільний матеріал, переважно в процесі навчання. Ця ситуація не тільки знижує рівень успішності учнів, але й призводить до появи так званої шкільної тривожності та захворювань невротичного характеру, що і виявляється головною причиною перебігу стресу молодшого шкільного віку.

Висновки. Слід зазначити, що дослідження таких феноменів, як адаптація до навчання у школі, дезадаптація у навчально-виховному процесі, прояви шкільного стресу у молодших школярів, характеризуються недостатньою інтегрованістю та узагальненням результатів у різних сферах наукової думки – фізіологічної, біохімічної, медичної, психологічної,

педагогічної тощо.

Успішна адаптація до шкільного життя залежить від рівня готовності дитини до навчання в першому класі, сформованості основних передумов навчальної діяльності. Чим краще готовий організм дитини до всіх змін, пов'язаних із початком навчання в школі, до подолання труднощів, яких не уникнути, тим легше дитина їх подолає, тим спокійніше пройде процес пристосування до школи. Практика показує, що у дітей, неготових до систематичного навчання, набагато важче і триваліше проходить адаптація до навчання у школі.

До чинників погіршення здоров'я учнів належать невідповідність дитини до школи, негативне ставлення вчителів до учнів, страх покарання та отримання незадовільної оцінки, нездатність засвоїти шкільний матеріал, переважно в процесі навчання. Але в одному дослідники зазначеної нами проблеми однотайні: психічні фактори є основними в процесі шкільної дезадаптації.

У свою чергу, дезадаптація призводить до безпричинної агресивності, депресії, відмови відвідувати уроки, заниженої самооцінки, страху відповісти біля дошки, очікування поганого ставлення до себе як з боку вчителів, так і учнів.

Для успішного подолання негативних наслідків стресу молодшими школярами необхідна інформаційно-консультативна діяльність з боку психологів, соціальних педагогів інших фахівців з батьками та педагогами. Дорослі спільними зусиллями, враховуючи індивідуально-особистісні особливості дитини, фазу розвитку стресу та стиль спілкування вчителя з учнями, зможуть сформулювати правильну стратегію поведінки та спілкування із школярем, визначити, якщо це буде потрібно, оптимальний спосіб психолого-педагогічної корекційної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бондар В. І. Адаптація дітей до школи / В. І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – № 7. – С. 22 - 23.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – М. : Академический Проект, 2003. – 216 с.
3. Кочерга О., Васильев О. Деадаптованість / О. Кочерга, О. Васильев // Психолог. – 2002. – № 4. – С. 46 -54.
4. Лопатина А. А. Ступени мудрости / А. А. Лопатина. – Ульяновск : Книжный дом «Локус», 2003. – 382 с.
5. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога / Р. В. Овчарова – М., 2001 – 448 с.
6. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 176 с.
7. Психолог / Все про адаптацію. (Шкільний світ). – 2004. – № 25 - 26. – С.121 - 122.
8. Сетко Н. П., Макарова Т. М., Сетко И. М. Динамика изменения функционального состояния основных систем организма младших школьников, как основа адаптации к социальным и школьным условиям жизнедеятельности // Здоровье, обучение, воспитание детей и молодежи в XXI веке: Материалы международного конгресса. – М, 2004. – Часть 3. – С. 138 – 139.
9. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1985. – 494 с.

МАКАРЧУК Н.О.,

кандидат психологічних наук,
заступник директора з науково-
експериментальної роботи,
Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України,
м. Київ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

В статті представлено результати теоретичного аналізу сучасного стану досліджень проблеми особистісної саморегуляції. Визначено теоретико-методологічні основи дослідження особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку. Обґрунтовано теоретичні засади, принципи та психологічні механізми, що забезпечують функціонування особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Ключові слова: психічна діяльність, свідомість, самосвідомість, психічний дизонтогенез, закономірності психічного розвитку, психологічні механізми, особистість з порушеннями розумового розвитку, особистісна саморегуляція, підлітковий вік.

В статье представлено результаты теоретического анализа современных исследований проблемы личностной саморегуляции. Определено теоретико-методологические основы исследования личностной саморегуляции подростка с нарушениями умственного развития. Обосновано теоретические основы, принципы и психологические механизмы, которые обеспечивают функционирование личностной саморегуляции подростков с нарушениями умственного развития.

Ключевые слова: психическая деятельность, сознание, самосознание, психический дизонтогенез, закономерности психического развития, психологические механизмы, личность с

© Макарчук Н.О., 2014

нарушениями умственного развития, личностная саморегуляция, подростковый возраст.

Changing learning strategies and education of children and adolescents which proved to be indispensable has led to an urgent need not only in a thorough update of the content of education of these children and adolescents, but also in a study of the overall development of their personal self-regulation, developing technologies of prevention and overcoming of functioning disorders. Procedural nature of personal self-regulation is expressed not only in its character and natural preconceived mental self-control and artificial personal component, but also in organic combination of thinking, speech and behavior of the person with intellectual disabilities. This wide range of problems of adaptation of adolescents in the socio-cultural environment is connected to the search for effective alternatives to the possibilities of ways to overcome them. All the above mentioned showed the existing need in personal self-regulation research, empirical organization of which is not possible without a clear delineation of the general methodology of the personal self-regulation phenomenon as the principal determinants of personality with intellectual disabilities in adolescence.

Key words: Concepts, personal self-regulation personality with intellectual disability, reflection, verbal thinking.

Актуальність Констатація методологічного підґрунтя особистісної саморегуляції як феномену становлення особистості підлітків з порушеннями розумового розвитку та об'єкту дослідження – виступає основним кроком у науковому пошуку й сприяє вирішенню проблеми, шляхом констатації тих рушійних сил, що забезпечують функціонування особистісної саморегуляції саме цієї категорії підлітків. Йдеться про психологічні основи, що конкретизуються в закономірностях, принципах та механізмах. Здебільшого, методологічне обґрунтування проблеми саморегуляції обумовлюється обраною дослідником спрямованістю в пошуку ефективного стилю наукового пізнання (методу та методології) та його загального призначення. Відповідно, метою статті є визначення теоретичних та методологічних основ особистісної саморегуляції як експериментальних позицій її емпіричного дослідження.

Теоретичні методи дослідження. Проблеми методу та методології наукового дослідження виступають актуальними як у розрізі ранніх етапів розвитку наукового пізнання, що датуються ще за часів античності, так і більш пізніх – йдеться про останні десятиліття минулого століття, аналіз методів та засобів якого став активно здійснюватися лише в останні півстоліття [2]. Важливо диференціювати векторну спрямованість наукової діяльності. Зокрема, на досягнення нових наукових знань (тобто сам процес наукового дослідження), констатацію результатів цієї діяльності (тобто отримані наукові знання) та врахування тенденції в побудові наукового дослідження, яка констатує той факт, що будь-які наукові знання є лише відображенням деяких властивостей, ознак та закономірностей реального світу.

У контексті дослідження проблеми особистісної саморегуляції методологічні засади мають підпорядковува-

тися загальним методологічним засадам, визнаним у науці, та відповідним вимогам до побудови наукового дослідження з урахуванням специфіки конкретної методології наукового дослідження, що здійснюється. Йдеться про аналіз методів і засобів пізнання особистісної саморегуляції, що використовуються на емпіричній і теоретичній стадіях наукового дослідження, обумовлюють причини виділення суттєвих ознак, що одночасно властиві будь-яким експериментам – як у межах вирішення проблеми саморегуляції, так і в межах дослідження проблеми генези та етіології порушень розумового розвитку. Це, ймовірно, призведе до узагальнення та використання тих методів і засобів дослідження особистісної саморегуляції, відкриття та широке застосування яких притаманно суміжним науковим галузям. Саме врахування загальних положень методології наукового дослідження дало можливість в межах цього дослідження розглянути найбільш суттєві особливості та ознаки методів дослідження, тобто розкрити ці методи за їх спільністю та глибиною, а також за рівнями наукового пізнання. Така процедура наукового методу пізнання в межах дослідження проблеми особистісної саморегуляції значно полегшила експериментальну діяльність, завдяки використанню цілої низки спеціальних теорій, що вивчають ті чи інші особливості загальних методів пізнання, а також тих методів, що використовуються в інших наукових галузях.

Досягнення більшої ймовірності дослідження особистісної саморегуляції як в якості феномену, так і об'єкта наукового дослідження було досягнуто шляхом введення методу моделювання, що дозволив чітко окреслити логіку наукового пізнання особистісної саморегуляції в представленому дослідженні (рис.1).

З урахуванням зазначеного, дослідження особистісної саморегуляції, що формується та функціонує під впливом незворотного стану розумо-

вої відсталості було організовано з урахуванням методології міждисциплінарного підходу.

Обговорення. Особистісна саморегуляція визначається типами розвитку людини в контексті культурно-історичних вимірів та динаміки становлення особистості. Філогенетичний вимір особистісної саморегуляції визначає її як еволюцію живих систем, що забезпечується функціонуванням імунної системи та адаптації до мінливості оточуючого середовища. Онтогенетичний вимір визначається психічною діяльністю як внутрішньою основою саморегуляції та соціальною активністю як її зовнішній прояв. Антропогенетичний вимір визначає діяльність свідомості та самосвідомості в якості регулятивної функції особистості.

В свою чергу, констатація загальних закономірностей особистісної саморегуляції здійснюється з урахуванням визначених закономірностей психічного розвитку в онтогенезі й особливостей його протікання за умови психічного дизонтогенезу та ґрунтується на концептуальних положеннях: про основні закономірності психічного розвитку дитини в онтогенезі; принципу єдності законів розвитку нормальної та анормальної дитини; вікової та спеціальної психології про загальні та специфічні закономірності розвитку при збереженому розумовому розвитку та його порушеннями. Теоретичні узагальнення і зазначені концептуальні тези виступають вихідним положенням опису та пояснення не випадкових фактів, а основних, суттєвих тенденцій, що визначають хід психічного розвитку підлітків з порушеннями розумового розвитку, виявлення у подальшому науковому пошуку тих психологічних закономірностей, що і визначають специфіку їхньої особистісної саморегуляції. Відповідно, констатованими та вивіреними в представлених концепціях є загальні закономірності психічного розвитку підлітків з порушенням розумового

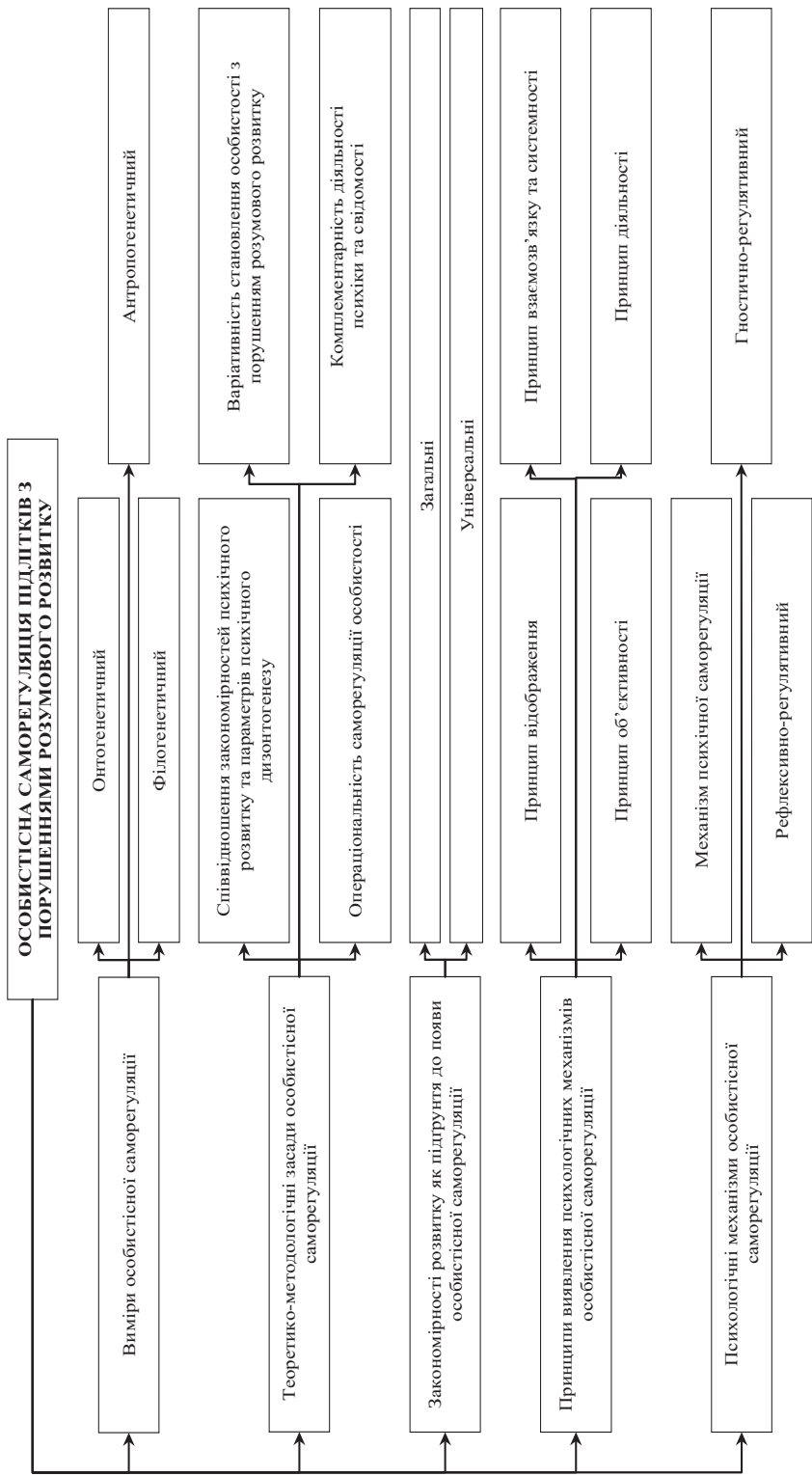


Рис. 1 Теоретична модель особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку

розвитку, що є сталими і константними основами особистісної саморегуляції як форми активності та спрямованості їхньої психічної діяльності.

Враховуючи особливості психічного дизонтогенезу (йдеться про параметри, визначені В. Лебединським (1985), та їх співвідношення із загальновизначеними закономірностями психічного розвитку, що є правомірними відповідно до положення про єдність закономірностей нормального та аномального розвитку, висунуті Л. Виготським (1931), Б. Зейгарнік (1986), О. Лурією (1960), визначаються наступні загальні закономірності, що виявляють суть, динаміку та конфігурацію особистісної саморегуляції: нерівномірність та гетерохронність психічного розвитку; нестійкість розвитку, що виражається в кризах дитячого віку та детермінує його стійкість; сенситивність, що являє собою наявність сенситивних періодів розвитку; кумулятивність; дивергентність-конвергентність [11].

Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку формується під впливом визначених загальних закономірностей психічного розвитку та під впливом патопсихологічних параметрів психічного дизонтогенезу: функціональна локалізація порушення, часові межі виникнення порушення, взаємодія між первинним та вторинним у структурі порушення, а також порушеннями міжфункціональних взаємодій у процесі аномального системогенезу. Отже, теоретико-методологічною засадою особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку є співвідношення закономірностей психічного розвитку та параметрів психічного дизонтогенезу.

Універсальні закономірності визначають функціонування людини як індивіда, особистості та суб'єкта. О. Асмолов визначив універсальні закономірності розвитку особистості в біогенезі, соціогенезі та персоногенезі, що виступають як основа розуміння еволюційного змісту виникнення

різноманітних індивідних властивостей людини, проявів індивідуальності в еволюції природи та суспільства [1]. Змістом цих закономірностей є: прогресивна еволюція, основу якої складає критерій росту варіативності елементів системи; взаємодія тенденції до збереження та зміни як умови розвитку еволюціонуючих систем, що забезпечує їх адаптацію та мінливість; виникнення надлишкових преадаптивних елементів еволюціонуючих систем, здатних забезпечити резерв їх варіативності в невизначених критичних ситуаціях.

Універсальні закономірності виникнення різноманітних індивідних властивостей людини обумовлюють становлення її особистості, що дає можливість визначити її як систему, яка є еволюційною, здатною до прогресу, до самозабезпечення власних резервів у ситуаціях, що значно перевищують її адаптивні можливості. Отже, наступною теоретико-методологічною засадою особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку є варіативність становлення особистості з порушеннями розумового розвитку. Варіативність забезпечується тенденціями до самозбереження й еволюційним розвитком, адаптацією, мінливістю та прогресуванням відповідно до психофізіологічних можливостей та змін оточуючого середовища.

Теоретико-методологічні засади особистісної саморегуляції узгоджуються з спеціальними закономірностями розвитку, що забезпечують формування особистісної саморегуляції в онтогенезі та під впливом специфіки розгортання психічного дизонтогенезу. Теоретико-методологічні засади ґрунтуються на теоретичних та концептуальних засадах теорії системно-динамічної організації вищих психічних функцій; теорії трьох функціональних блоків мозку; концепції соціально-біологічної інтеграції у розвитку психічної діяльності дітей; теорії функціональних систем; кон-

цепції вікової періодизації; положень теорії діяльнісного підходу до формування новоутворень певного вікового періоду; положень про діалектичний взаємозв'язок мислення та мовлення; положень про існування загальних закономірностей формування особистості при нормальному та аномальному розвитку та про наявність у кожної розумово відсталої дитини збережених функцій при опорі на які можуть бути розвинені її потенційні можливості; теорії емоційної регуляції діяльності та поведінки; положень про типи патологічних характерів; положень про внутрішньо сімейні детермінанти порушення саморегуляції у формі дезадаптивної поведінки підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку; концепції психології стосунків.

Визначення концептуальних положень, що виступають як самостійні системні дослідження, дає можливість констатувати наявність усіх передумов для появи, формування та функціонування особистісної саморегуляції в становленні особистості людини як у нормі функціонування, так і при порушенні. Практично в кожній із позицій представляються проблеми регуляції психічної діяльності, функціонування особистості та її здатності до саморегуляції, співвідношення мотивації, поведінкової активності та спрямованості, впливу на становлення особистості дитини психічного дизонтогенезу та її розвиток і функціонування в системі родинної, суспільної та міжособистісної взаємодії. Найбільш значущою у вирішенні проблеми особистісної саморегуляції та її встановленні її психологічних закономірностей, що безпосередньо формуються в умовах психічного дизонтогенезу – є встановлення специфіки формування мисленнєвої діяльності, зокрема понять (у підлітків із порушенням розумового розвитку) та здатності до їх абстрактного використання як регуляторних функцій; проблеми формування реф-

лексивно-регуляторних механізмів психічної діяльності підлітків, що забезпечують контрольну функцію особистісної саморегуляції як системної інтегративної діяльності психіки та свідомості підлітка.

Виявлення специфіки функціонування особистісної саморегуляції як гностичної та рефлексивно-регуляторної функцій психічної діяльності є актуальним як для прояснення специфіки онтогенетичного розвитку підлітка в нормі його протікання, так і для розвитку підлітка під впливом психічного дизонтогенезу. У представленому дослідженні гностична функція конкретизується розвитком мислення людини та здатності певним чином опредмечувати мисленнєві дії та операції в мовленні. Фердинанд де Соссюр встановив, що функціонування мови людини відбувається в площині функціонування двох взаємообумовлених психофізіологічним дозріванням концептів: аудіообразу слова, який виступає основою для подальшого формування понять і з яким дитина зіштовхується вже з перших днів життя; системи мовних конструктів, які встановлюють видові (означені) та родові (означувані) відношення понять в мові, та які, як згодом було доведено Ж. Лаканом [6,10].

У питанні експериментального вирішення проблеми формування понять як генетично обумовленої специфіки формування вищих психічних функцій в онтогенезі вагомий внесок здійснено Л. Виготським та його концепцією про генетичну природу мислення та мовлення в розвитку психіки [5]. Розкриття основних положень про генетичну природу формування понять, про знакові операції та організацію психічних процесів, про компенсаторні процеси розвитку розумово відсталої дитини визначає сутність гносеологічної позиції у визначенні особистісної саморегуляції.

Отже, особистісна саморегуляція – це штучне утворення, що відповідно до генетичної природи формування

понять, задане діяльністю психіки та свідомості, передумовами фізичного та психічного планів функціонування людини, яке вибудовується лише крізь контекст соціальної активності особистості й особливостей динаміки її психосоціального розвитку в онтогенезі. Про появу особистісної саморегуляції можна говорити лише тоді, коли у дитини фіксується сформований пласт синкретичного, комплексного, псевдопонятійного та понятійного мислення, мислення, що скеровується символічністю сприйняття нею предметів та явищ навколишньої дійсності, а у подальшому і символічне розуміння вже у підлітковому віці самої себе і власної ролі в суспільстві. Проте, динаміка формування понятійного чи мовленнєвого мислення є складною та тривалою у часовому вимірі становлення зрілості особистості.

З урахуванням сказаного, теоретико-методологічною засадою особистісної саморегуляції є твердження про те, що особистісна саморегуляція є операційною й забезпечується функціонуванням мовленнєвого мислення підлітка, якісною одиницею виявлення якого є поняття у системі психічної діяльності, та здатність підлітка до встановлення й визначення їх (понять) змістового значення, застосування як регуляторних компонентів власної активності та спрямованості.

Проблема особистісної саморегуляції розкривається у співвідношенні діяльності психіки та свідомості (І. Бех, Л. Виготський, М. Мамардашвілі, О. Прохоров, О. П'ятигорський, П. Чамата та ін.). Свідомість як особливий конструкт мислення людини (при цьому мислення розуміється не як суто психічний процес, а як здатність психіки об'єктивуватися у власних розмірковуваннях та виходити за межі усталеного досвіду і мисленнєвих стереотипів, вивчати зовнішній світ і саму себе в якості об'єкта пізнання) забезпечується саме діяльністю рефлексії.

Рефлексія, як визначає І. Бех, є таким мисленнєвим засобом (самоана-

ліз, самосинтез, самоузагальнення), що детермінує активність та діяльність певних аспектів внутрішнього світу особистості, насамперед, тих, що стосуються оволодіння нею духовними цінностями, а, отже, і саморозвитку її духовного «Я». Рефлексія має повністю охопити духовну сферу, щоб розпочався процес її подальшого спрямованого вдосконалення. На думку науковця, від ступеня охопленості залежатиме перетворювальна активність рефлексивного процесу, де низький ступінь, локалізуючи рефлексію, знімає в особистості відповідальність за саму себе [3].

Рефлексія виступає тим основним етапом у формуванні рефлексивно-регуляторного змісту особистісної саморегуляції, який і забезпечує її прояв та функціонування. Вже з трьох років дитина, за умови нормального психофізичного функціонування, здійснює елементарні операції рефлексії (на рівні контрольних функцій власних дій), результатом чого є сформована психологічна зрілість (в межах віку) як одна з основних передумов до оволодіння навчальною діяльністю. Можна вказати, що основа і перші вияви особистісної регуляції припадають саме на період від 3 до 6 років, і відбувається її функціонування на рівні неусвідомленої, але сформованої дитиною на результатах примітивних порівняльних операцій проявів власної поведінки та їх співвіднесеність із існуючими усталеними суспільними стандартами. Отримання знань про саму себе та оточуючу дійсність виступає в ролі тих основних знань, які є інтеріоризованими особистістю дитини у процесі її взаємодії з власними внутрішніми процесами та їх узгодження з вимогами та специфікою оточуючої дійсності.

Поява тенденцій до засвоєння знань та формування на їх основі понять засвідчує функціонування рефлексії як регулятивної функції діяльності психіки та включеності свідомості в її регулювання. Забезпечення

можливостей дитині самостійно приймати рішення та поводитися відповідно до них є заданою психологічною закономірністю розвитку. Водночас, якщо у дитини ще не активізовано суб'єктивний зміст до самостійності, активності та спрямованості – це детермінує її соціальну пасивність, безпорадність перед труднощами. Саме інтеграція діяльності психіки та свідомості, що забезпечується рефлексією і детермінує своєрідне пробудження та прояв (за доцільного керівництва) прихованих можливостей суб'єкта. Рефлексії, в свою чергу, належить основна роль в забезпеченні не лише усвідомлення поетапності виконання будь-якої психічної діяльності, але й реалізації переносу засвоєного та усвідомленого алгоритму діяльності у практичну життєдіяльність та його використання в більш широкому спектрі ситуацій, які особистість вирішує вже самостійно. Отже, однією з основних теоретико-методологічних засад особистісної саморегуляції є твердження про компліментарність діяльності психіки та свідомості, яка реалізується функцією переносу і контролю рефлексивно-регуляторної діяльності особистості.

Встановлення закономірностей та механізмів особистісної саморегуляції у межах дослідження здійснювався з позицій теоретико-методологічної рефлексії існуючих теорій та концепцій, що підтверджують функціонування особистісної саморегуляції. Загалом механізми саморегуляції підкоряються ряду системних закономірностей психічного розвитку, діяльності свідомості та організації соціальних систем. Методологічними принципами у встановленні психологічних механізмів особистісної саморегуляції є: принцип об'єктивності, принцип відображення, принцип взаємозв'язку та системності, принцип діяльності [8].

Основу принципу об'єктивності складає така пізнавальна діяльність суб'єкта, що виражає його ставлення та відношення до природного

прояву зовнішнього світу. Принцип взаємозв'язку та системності розкривається шляхом розуміння особистісної саморегуляції як феномену, різноманітність об'єктивних представлень якого вивчається багатьма науками: біологією, нейрофізіологією, кібернетикою, синергетикою, психологією та філософією. Саморегуляція як феномен функціонування та життєдіяльності будь-якої живої системи досить широко та детально досліджена фізіологами, має декілька об'єктивних аспектів, що в різних науках вивчаються під різними поняттями. Так, в біології саморегуляція визначається з позиції здатності живих організмів до пристосування, в нейрофізіології – як моделююча властивість нервової системи, в психології – як мета та структурована активність і діяльність, в кібернетиці – як прогнозування та моделювання. Сукупність поглядів на саморегуляцію полягає в тому, що саме вона являє собою активний процес, притаманний лише живим системам. Принцип відображення полягає у збереженості тенденцій живого організму загалом до відображення як власного внутрішнього стану, так і зовнішнього світу та пристосування до нього шляхом вироблення адекватних відображуваному процесу потреб. Принцип діяльності полягає в тому, що дослідження базувалося на виявленні та доведенні функціонування активності процесів життєдіяльності людини загалом та специфіки діяльності підлітків з порушеннями розумового розвитку зокрема. Саме з позиції реалізації у науковому дослідженні принципу діяльності висувається припущення, що особистісна саморегуляція являє собою протиріччя між діяльністю випереджаючого та плінного відображення (К. Мілюхін, 2004). Тобто, співвідношення в функціонуванні особистісної саморегуляції того, що заплановано і того, що не реалізовано. Звідси, особистісна саморегуляція – це система функціонування підлітка в соціальних стосунках, що розгортається у трьох

площинах його розвитку – ментальному (психофізичному), психологічному, свідомому та соціальному.

Особистісна саморегуляція – це внутрішня психічна діяльність, що здатна до відображення людиною власного внутрішнього світу та зовнішньої оточуючої дійсності, базується на одній із форм цього психічного відображення – випереджаючому відображенні. У свою чергу, психологічних механізмів особистісної саморегуляції може бути багато, це залежить від тої суб'єктивної позиції, яку займає дослідник у виявленні специфіки феномену. Виявлення механізмів особистісної саморегуляції здійснюється відповідно до основних положень щодо того, що особистісна саморегуляція:

- забезпечується загальними закономірностями саморегуляції (індивідуальною формою реалізації саморегуляції, що взаємообумовлена конкретними умовами; типом нервової системи; особистісними якостями суб'єкта; домінантними стратегіями організації власних дій суб'єктом), і функціонує шляхом активізації механізму психічної саморегуляції;
- обумовлюється функціонуванням довільності діяльності суб'єкта, що визначається гностично-регуляторним психологічним механізмом.
- взаємообумовлюється станом функціонування психічної діяльності та діяльності свідомості, що конкретизує рефлексивно-регуляторний психологічний механізм її функціонування.

Таким чином, складність особистісної саморегуляції визначається самою траєкторією психічного розвитку підлітків, яка обумовлюється загально встановленими психологічними механізмами функціонування яких матиме відмінності. Так, при наявності зовнішніх ідентичних признаков психофізичного та соціокультурного функціонування підлітків з порушеннями розумового розвитку, внутрішня специфіка та динаміка їхнього психічного, психологічного та, як наслідок і соціокультурного розвитку буде мати власну неповторну картину визначити закономірності та механізми функціонування якого і є складним науковим завданням. Також, виявлення тенденцій у формуванні та функціонування особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку сприятиме не лише підвищенню ефективності діяльності психолога в системі спеціального загальноосвітнього закладу, але й надасть додаткові науково обґрунтовані факти функціонування психічної діяльності у підлітковому віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с. – ISBN 5-89357-112-6.
2. Баскаков А. Я. Методология научного исследования : учеб. пособие / А. Я. Баскаков, М. В. Туленков. – К. : МАУП, 2004. – 216 с.
3. Бех И. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : [навчальний посібник] / І. Д. Бех. – К. : «Академвидав», 2012. – 256 с. – (Альма-матер). – ISBN 978-617-572-044-8.
4. Виготский Л. Мышление и речь : сборник / Лев Виготский. – М. : АСТ ; АСТ МОСКВА ; ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 668 с.

5. Выготский Л. С. Основы дефектологии : [собр. соч. в 6 т.] Т. 5 / Л. С. Выготский ; [под ред. Т. А. Власовой]. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Лакан Ж. Этика психоанализа / Ж. Лакан ; пер. с фр. А. Черноглазова // Семинары : Кн. VII (1959-1960). – М. : Логос, 2006. – 416 с.
7. Мамардашвили М. К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. – СПб. : Азбука, 2011. – 318, [1] с. – ISBN 978-5-389-01570-8 (в пер.).
8. Милухин К. В. Опережающее отражение в саморегуляции личности : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.01 / К. В. Милухин. – Чебоксары, 2004. – 26 с.
9. Психология человека от рождения до смерти : [полный курс психологии развития] / [Аверин В. А., Дандарова Ж. К., Деркач А. А. и др.] ; под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : «прайм-ЕВРОЗНАК» : Изд. дом «Нева» ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 652, [1] с. – (Психологическая энциклопедия). – ISBN 5-93878-029-2.
10. Фердинанд де Сосюр Труды по языкознанию / пер. с франц. А. А. Холодовича. – М. : Изд-во Прогресс, 1977. – 696 с.

МАТЛАСЕВИЧ О.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, кафедра психолого-
педагогических дисциплин,
Национальный университет
«Острожская академия»,
г. Острог

ЯКУШЕНКО С.С.,

соискатель, кафедра психолого-
педагогических дисциплин,
Национальный университет
«Острожская академия»,
г. Острог

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛЮДЕЙ С АЛКОГОЛЬНОЙ И НАРКОТИЧЕСКОЙ АДДИКЦИЕЙ

В статье осуществлен анализ основных трудностей и особенностей диагностики личностной сферы лиц с алко-и нарко-зависимостями, проходящих реабилитацию в христианских центрах; приведены результаты пилотажного исследования личностной сферы зависимых лиц и обоснована необходимость апробации и модификации существующих психодиагностических методик для изучения личностной сферы этой категории лиц.

Ключевые слова: личность, психодиагностика, реабилитация, смысловые ориентации, христианские ценности.

У статті здійснено аналіз основних труднощів та особливостей діагностики особистісної сфери осіб з алко- та нарко-залежностями, що проходять реабілітацію у християнських центрах; наведено результати пілотажного дослідження особистісної сфери залежних осіб та обґрунтовано необхідність апробації та модифікації існуючих психодіагностичних методик для вивчення особистісної сфери цієї категорії осіб.

Ключові слова: особистість, психодіагностика, реабілітація, смисловиттєві орієнтації, християнські цінності.

This paper analyzes the main problems and diagnostic features of personality of people with alcohol and drug dependencies that are in rehabilitation Christian centers; Pilot study presents the results of personal sphere of dependent people and the necessity of testing and modifying existing psychodiagnostic methods to explore personal sphere of this category of persons.

Key words: *personality, psychological diagnostics, rehabilitation, meaning of life, Christian values.*

Постановка проблеми. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) обнародовала статистические данные о росте алкоголизма в мире. В 2012 году Украина заняла пятое место в мире по употреблению алкоголя и второе – по уровню смертности от него. Впереди оказались только молдаване, венгры, чехи и россияне. Еще в 2011 г. Украина находилась на шестом месте в рейтинге потребления алкоголя. Но сегодня, по словам главы парламентского комитета по вопросам здравоохранения Татьяны Бахтеевой, от алкоголя зависят уже 1,5 млн. украинцев [6].

Как показывает практика, лечения наркомании и алкоголизма только с помощью медикаментов недостаточно. Согласно статистике, только 2% из тех, кто прошел соответствующие курсы лечения в наркологических больницах, клиниках и диспансерах, не принимают в дальнейшем алкоголь или наркотики [4]. Согласно проведенным статистическим исследованиям в рамках проекта «Розробка функціональної моделі реабілітації осіб, залежних від психоактивних речовин, із застосуванням християнської психології» (Национальный университет «Острожская академия»), в христианских центрах реабилитации коэффициент положительного результата колеблется от 10 % до 54%.

Такое положение стало предпосылкой возникновению гипотезы, которая предполагает, что система реабилита-

ции людей с аддиктивным поведением методами христианской психологии более эффективна, чем медицинская модель. Поскольку сфера реабилитационной деятельности христианских центров мало изучена, в рамках проекта возникла необходимость проведения эксперимента для определения реактивных изменений в психике людей, проходящих реабилитацию, который, в свою очередь, предусматривал эмпирическое исследование различных свойств личности. Диагностирование изменений личности при алкогольной и наркотической зависимости необходимо для объективизации и уточнения патопсихологических данных, а также для оптимизации лечебно-реабилитационных программ.

Однако, в процессе проведения эмпирического исследования возникли определенные трудности, которые связаны со спецификой процесса реабилитации людей в данных условиях. Под этими трудностями подразумевается то, что, во-первых, как известно, алко- и нарко- зависимым свойственно повышение истощаемости психических функций (внимания, памяти, мыслительных и волевых свойств) (Бачериков Н.Е., 1989), негативные соматические проявления (Chodoff P., Auth T., Toupin H.J., 1956; Douglas D.B., 1976), а во-вторых, методики, которые традиционно применяются для исследования личности, не совсем или вовсе не соответствуют тем принципам мышления, которые вырабатываются

у людей, проходящих реабилитацию в христианских реабилитационных центрах. Мы имеем в виду то, что христианские реабилитационные центры рассматривают проблему зависимости с духовно-ценностной позиции, а традиционные психодиагностические методики в большей степени разрабатывались в рамках материалистической антропологии. Поэтому смысл вопросов, составляющих методики в ракурсе иной системы ценностей, изменял свое смысловое значение для проходящих реабилитацию и это стало причиной искажения результатов исследования. В процессе проведения эмпирического исследования было отмечено еще несколько несоответствий, которые будут рассматриваться в рамках этой статьи.

Анализ последних исследований и публикаций. Для исследования личности с алкогольной и наркотической зависимостями используются в основном клинично-психопатологические методы (критерии МКБ-Х, клинично-диагностический опросник PDQ-IV (Personality Diagnostic Questionnaire for DSM-IV) в модификации В.П. Дворщенко и др.). Имеются исследования связи особенностей личности и личностных расстройств с соматической и дерматоглифической конституциями у лиц с синдромом зависимости от алкоголя (А. А. Зайченко, М. В. Баранова, Е. С. Синицына). Появляются исследования, описывающие личностные особенности, приводящие к алкогольной зависимости («алкогольная личность» (Echeburua, E., Nordholm, D., 2007). Существуют работы, характеризующие изменения личности в динамике алкогольной зависимости (Дереча Г.И., 2005, Quinn P.D., 2011), влияния особенностей личности пациентов на результаты психотерапии алкогольной зависимости (С.А. Новиков, Д.И. Шустов).

Однако окончательной ясности в данном вопросе до настоящего времени нет. Все выше описанные исследования проводились в клиниках. Что

касается изучения зависимых лиц, проходящих реабилитацию в христианских реабилитационных центрах, на сегодняшний день информации недостаточно.

К проблеме психодиагностики обращено внимание многих видных научных психологов. Профессор В. А. Скребец выразил свое мнение таким образом: «Несмотря на все достоинства направления психодиагностики, основанного на качественном анализе, становление его сопряжено с серьезными трудностями. Для его дальнейшего развития требуется немалая творческая изобретательность каждого практического психолога в разработке диагностических заданий, схем обследования и технологий, базирующихся на постоянно развивающейся, углубляющейся и обновляющейся теории» [5, с. 16].

Основатель Международного Института Coram Deo, профессор Р. Харрис подчеркивает значение психодиагностики, основанной на принципах христианской психологии. По его мнению, форма тестирования должна быть направлена на сбор информации о подопечном при активном участии самого подопечного. При этом берется во внимание то, что причина психологических проблем человека изначально заложена в факте его грехопадения. Учитывая вышесказанное, основная задача психодиагностики состоит в том, чтобы помочь пациенту самому производить рефлексию состояния своей психики на фоне библейских принципов. Один из этих принципов звучит следующим образом: «Вникай в себя и в учение; занимайся сим постоянно: ибо, так поступая, и себя спасешь и слушающих тебя» (1Тим. 4:16) [1]. Для этого разработаны таблица внутренней истории, дневник самопознания и т.д. [8, С. 46-49].

Таким образом, целью статьи является обозначить особенности диагностики зависимой личности, проходящей реабилитацию в христианском реабилитационном центре; обосно-

вать причины необходимости адаптации классических методик под своеобразную специфику методов христианской психологии; указать причины несоответствия или неэффективности определенных методик в данных условиях.

Основной материал исследования.

Предположение о специфике проведения диагностики лиц с алко- и нарко- адикциями, приходящих реабилитацию в христианских центрах, появилось в результате реализации одного из заданий исследовательского проекта «Разработка функциональной модели реабилитации лиц, зависимых от психоактивных веществ, с использованием методов христианской психологии», в рамках которого была выдвинута гипотеза о том, что система реабилитации людей с аддиктивным поведением методами христианской психологии более эффективна, чем традиционная медицинская модель. Для этого необходимо было провести комплексную диагностику личностной и ценностной сфер адиктов.

Выборку исследования составили 69 человек возрастом от 18 до 55 лет, проходивших лечение и реабилитацию в Острожской областной психиатрической больнице, в христианской центре реабилитации наркоманов и алкоголиков «Свобода» (г. Острог, Ровенской обл.), а также в христианском центре реабилитации наркоманов и алкоголиков «Новая жизнь» (пгт. Александрия, Ровенской обл.). Исследование проходило в период с 02.04.2013 г. по 24.12.2013 г.

В процессе проведения эксперимента применялись следующие научные методы исследования: включенное наблюдение; опросы: анкетирование; тестирование: методика «Диагностика типологий психологической защиты» Плутчика [2, С. 444-452], изучение акцентуаций характера К. Леонгарда [7, с. 259]; методика для диагностики самооценки Демо-Рубинштейна, (модификация Юрченко В. М.) [3]; метод

анализа документов; анализ результатов деятельности.

Чтобы не допустить искажений, которые могли возникнуть в процессе проведения комплекса методик при разрыве во времени, было принято решение реализовывать его в один прием. В процессе реализации этого задания мы столкнулись с определенными трудностями. Во-первых, люди, которых исследовали, длительное время подвергались воздействию различных токсических препаратов. В результате этого, у них возникли различные патологии логического мышления, которое явно просматривается на начальных этапах реабилитации. Кроме того, при реализации медицинской модели, лечение и реабилитация предусматривают применение транквилизаторов и нейролептиков. Эти препараты также оказывают искажающее влияние на мышление наблюдаемых. В результате этого методики Плутчика и Леонгарда, по причине большого количества вопросов, являются затруднительными для их осознанного восприятия. После ответов на первых тридцать или сорок вопросов, уставшие пациенты начинали нервничать, у них проявлялись явные признаки агрессии, и это еще больше усугубляло качество тестирования.

Приведем конкретные особенности и трудности проведения тестирования. Так, например, в инструкции к проведению методики Леонгарда отмечено: «над вопросами долго не думать» и «правильных и неправильных ответов нет». И уже с самого начала рождаются противоречия. Дело в том, что в христианских центрах учат не давать необдуманные ответы. Это делается согласно тексту Библии: «Сердце праведного обдумывает ответ, а уста нечестивых изрыгают зло» (Пр. 15:28) [1].

Подобное можно наблюдать и по поводу «правильных и неправильных ответов»: в христианских центрах учат не давать ответ, если человек сомневается в его правильности. И когда

експериментатор пропонує відповідати бегло або потребує обов'язкової відповіді, він стає в конфронтацію по відношенню до біблійського вчення, закладеному в програмі реабілітації. Крім того, в методикі Леонгарда є питання, однозначні відповіді на які мають різне значення, наприклад: «питання № 2 «Ви чутливі до образ?». В цьому випадку, нечутливим може бути, з однієї сторони, цинік, а з іншої сторони – людина, який не має зла до образючих його. Тому, що він живе по біблійському принципу: «не будь переможений злом, але переможай зло добром» (Рим. 12:21) [1]. В такому випадку однозначні відповіді будуть мати різне значення.

Методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейна в модифікації В.Н. Юрченко в оцінці інтерпретацій окремих параметрів, ґрунтується на нормі реалістичного рівня притязань. Цьому рівню відповідає результат від 60 до 89 балів. Найбільш оптимальний – порівняльно високий рівень від 75 до 89 балів, підтверджуючий оптимальне представлення про свої можливості, що є важливим фактором особистого розвитку. Результат від 90 до 100 балів – зазвичай засвідчує нереалістичне, некритичне ставлення до своїх можливостей [3]. Як виявилось, люди, що перебувають на реабілітації в християнських центрах, відзначають надзвичайно високі оцінки, наприклад, ставлять позначку рівня залежності до вступу на реабілітацію – 1, а позначку про стан рівня залежності після невеликого терміну реабілітації (1-7 днів) – 100 (повна незалежність). Можливо було б передбачити, що відповіді є недостатньо рефлексивними. Але, важливо відзначити, що во всіх цих випадках на реабілітацію пацієнти йшли добровільно. При цьому до них не застосовувалося жодного лікувального або психологічного втручання.

Повне звільнення відбувається в результаті віри в те, що Бог сильний в цьому допомогти. Замість поклоніння особистому «Я», людина погоджується підкоритися Богові на рівні всіх аспектів першої заповіді: «возлюби Господа Бога твого всім серцем твоїм і всією душею твоєю і всім розумом твоїм» (Мф. 22:37). Разом з зміною об'єкта поклоніння відбувається зміна системи цінностей. В результаті цього, в характері людини починають переувладнювати ті цінності, які властиві об'єкту, до якого людина присвячує себе. Якщо ми говоримо про Бога, то у звільненого залежного просто зникають зв'язки залежності від алкоголю, наркотиків і тютюнопаління, так як він втратив до них інтерес [10, С. 13-17]. В цьому випадку людина констатує звільнення від залежності, як уже проведеного факту і питання про притязання зникає само по собі.

Результати аналізу проведеного дослідження вказують, що чистота експерименту, по висхідній описаній причині, була втрачена. Однак, ми можемо передбачити, що залежний людина може отримати звільнення від залежності в найкоротші терміни без впливу на нього фізіологічними або психологічними методами.

Для перевірки цієї гіпотези було проведено пілотажне тестування з допомогою наступних методик: тест смислових орієнтацій Д.А. Леонтьєва (СЖО) [2] і експрес-діагностика системи цінностей особистості [9]. Вибір цих методик обґрунтовується основними положеннями формування здорової особистості в гуманістичній парадигмі. Так, за думкою Е. Шона (1957), здорові особистості характеризуються самоконтролем, особистою відповідальністю, демократизмом і наявністю ідеалів; К. Юнг вважав, що розвиток здорової особистості – це прогресивний рух на шляху узгодженості особистого досвіду з універсальним людським досвідом; А. Маслоу в якості

Таблиця 1

Смысложизненные ориентации лиц, проходящих реабилитацию в христианском реабилитационном центре, % (n=14)

	Показатели ниже нормы, %	Показатели, соответствующие норме, %	Показатели выше нормы, %	Среднегрупповой показатель
Цели в жизни (k=35,95±4,06)	50	42,85	7,15	30,71*
Процесс жизни (k=35,95±4,06)	50	42,85	7,15	28,5
Результативность жизни(k=29,83±3,0 0)	42,85	50	7,15	21,5
Локус контроля «Я» (k=24,65±2,39)	57,15	42,85	-	16,5
Локус контроля жизни(k=34.59±4,4 4)	42,85	57,15	-	24,7
Общий показатель осмысленности жизни(k=120,36±1 0,21)	50	42,85	7,15	91

Примечание: * - показатель, соответствующий норме

основной предпосылки личностного здоровья, рассматривает сопротивление на собственную внутреннюю сущность – на голос аутентичного Я, ответственность и осознанный выбор; с позиции В. Франкла основной мотивационной тенденцией здорового человека является поиск и реализация смысла жизни.

Таким образом, мы допустили, что уровень осмысленности жизни у людей, проходящих реабилитацию в христианских реабилитационных центрах выше.

Вышеуказанные методики сравнительно небольшие по количеству вопросов и несложные по процедуре заполнения, что важно для людей, находившихся на реабилитации.

Пилотажным исследованием было охвачено 23 человека, которые представляли две группы: в первую группу вошли лица, которые проходят реабилитацию в христианском реабилитационном центре г. Острог (14 человек). Во вторую группу вошли зависимые лица, которые пребывают на лечении

в Острожской областной психиатрической больнице (9 человек). Признаем, что выборка невелика, но для проведения пилотажного исследования, с целью получения первичных данных и дальнейшего сравнительного анализа уровня осмысленности жизни и ценностей в указанных группах, считаем достаточной.

Смысложизненные ориентации человека - это результат осознания им целей и смыслов собственной жизни. Методика СЖО количественно определяет наличие целей в жизни и позволяет нам диагностировать степень «экзистенциального вакуума», субъективного ощущения потери смысла жизни.

В результате исследования смысловых ориентаций у лиц, проходящих реабилитацию в христианском реабилитационном центре, были получены следующие данные (таблица 1). Как видно из таблицы 1, показатели, соответствующие норме, наблюдаются только по шкале «Цели в жизни», общий показатель осмысленности

Таблиця 2

Смыслжизненные ориентации лиц, проходящих лечение в психиатрической больнице, количество лиц (n=9)

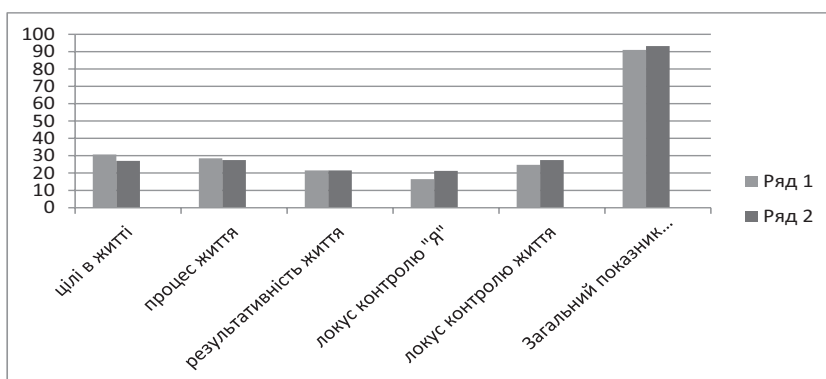
	Показатели ниже нормы	Показатели, соответствующие норме	Показатели выше нормы	Среднегрупповой показатель
Цели в жизни ($k=35,95 \pm 4,06$)	3	1	-	27
Процесс жизни ($k=35,95 \pm 4,06$)	2	2	-	27,5
Результативность жизни($k=29,83 \pm 3,00$)	3	1	-	21,5
Локус контроля «Я» ($k=24,65 \pm 2,39$)	2	2	-	21,25
Локус контроля жизни($k=34,59 \pm 4,44$)	2	2	-	27,5
Общий показатель осмысленности жизни($k=120,36 \pm 10,21$)	2	2	-	93,25

Примечание: * - показатель, соответствующий норме

жизни тоже невысок. Однако, следует отметить, что среднестатистические нормы, изложенные в методике СЖО Д. А. Леонтьева, приведены для лиц в возрасте от 30 до 60 лет. Для лиц моложе, чем 30 лет, нормированные показатели ниже. В нашем исследовании

не учитывались возрастные особенности, хотя в этой группе было 5 человек в возрасте до 30 лет, что, безусловно, необходимо принимать во внимание при анализе данных.

Результаты, полученные в группе лиц, которые проходят лечение в пси-



Примечание: ряд 1 – данные для группы испытуемых, проходивших реабилитацию в христианском центре; ряд 2 – данные для группы испытуемых, проходивших лечение в психиатрической больнице

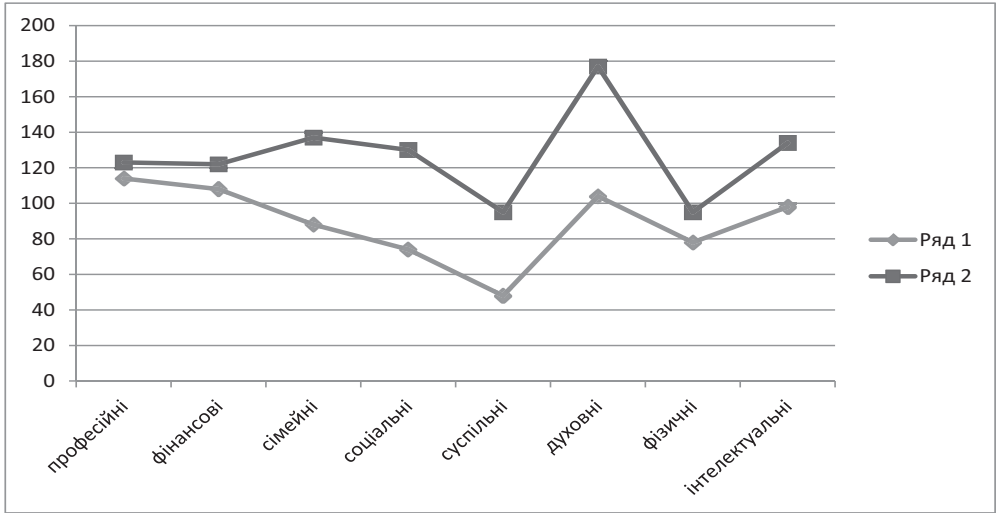
Рис. 1. Средние показатели по шкалам методики СЖО в двух выборках

Таблица 3
Среднее значение количественных показателей ценностных ориентаций в двух группах исследованных

	профессиональные	финансовые	семейные	социальные	общественные	духовные	физические	интеллектуальные
Группа из реабилитационного центра (n=14)	123	122	137	130	95	177	95	134
Группа из психиатрической больницы (n=5)	114	108	88	74	48	104	78	98

хиатрической больнице, представлены в таблице 2. Относительно этой выборки испытуемых стоит сказать, что из 9 человек полностью и согласно инструкции заполнили бланки всего лишь 4 человека, то есть меньше половины. К сожалению, другие 5 - не подвергались обработке, поскольку были испорчены, в то время, как среди исследуемых христианского центра таких ситуаций не наблюдалось. Уже сам этот факт дает основания для

вывода о том, что исследуемые или недостаточно осознанно подошли к выполнению задания, пренебрегли им (что тоже свидетельствует о некотором отношении к своей работе и к работе других), или в силу иных причин (например, неспособность относительно длительное время концентрироваться на одной деятельности, отсутствие интереса и т.д.) были неспособны его выполнить. Кроме того, среди 4 человек, которые прошли тест, все были



Примечания: синяя кривая - группа из психиатрической больницы
красная кривая - группа из реабилитационного центра

Рис. 2. Ценностные ориентации в двух группах выборок

старше 30 лет.

Как видно из таблицы 2, показатели по всем шкалам являются ниже условной нормы.

Как видно из рис. 1, показатели в группе из реабилитационного центра являются лучшими по двум шкалам - «цели в жизни» и «процесс жизни». Общий показатель осмысленности жизни, вопреки нашему предположению, оказался выше в группе лиц, которые лечатся в психиатрической больнице. Хотя, естественно, на статистическую значимость эти различия претендовать не могут из-за слишком малой выборки.

Поскольку основой для определения смысла в жизни есть ценности, нами было проведено исследование ценностных ориентаций личности.

Так, для группы испытуемых, которые находятся на лечении в психиатрической больнице, ведущими ценностями являются финансовые, профессиональные, духовные. Для лиц, проходящих реабилитацию в христианском реабилитационном центре – подавляющему большинству ведущими ценностями являются духовные, на втором месте – семейные, социальные, а также интеллектуальные. Количественные показатели ценностных ориентаций в двух группах выборок представлены в таблице 3.

Как видно из рис.2, различия в ценностных ориентациях тоже есть. Но хотим обратить внимание на сравнительно невысокие показатели по шкалам «общественные» и «физические» (физический труд) ценности в

группе из реабилитационного центра, хотя неотъемлемой частью программы реабилитации в христианском центре есть общественные работы, а также на некую сохранившуюся тенденцию в соотношении ценностей (хотя показатели значительно ниже) в группе из психиатрической больницы.

Выводы. Таким образом, пилотажное исследование, проведенное с помощью отобранных методик, показало, что диагностика личности зависимых лиц, проходящих реабилитацию в христианских центрах, с помощью традиционных стандартизированных методик возможна при условии дополнительной интерпретации инструкций и отдельных вопросов. Но это противоречит общим принципам психодиагностики. Возрастающая сложность психологии неизбежно приводит к проблемам психодиагностики. В этом процессе специалисты по психометрии все больше и больше сосредотачивают свое внимание на техническом совершенствовании тестов и не всегда учитывают новые научные заинтересованности. Поэтому, для того, чтобы избежать нарушения основных условий применения психодиагностических методик, необходимо модифицировать и адаптировать существующие методики, проверив их психометрические характеристики репрезентативности, надежности, валидности. Но такая работа проводится лишь с согласия автора теста или организации, обладающей правом на данную методику, что дополнительно затрудняет этот процесс.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Библия, Книга священного писания Ветхого и Нового Завета: с параллельными местами. – Москва, 1995. – 1346с.
2. Леонтьев Д. А. Тест смысловые ориентации (методика СЖО) : [Электронный ресурс] . – Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev>

3. Методика діагностики самооценки Дембо-Рубинштейн. Модифікація Прихожан: [Електронний ресурс] . – Режим доступу: http://www.psychologos.ru/articles/vie/metodika_diaagnostika_samooceni_dembo-rubinshteyn._modifikaciya_prihozhan
4. Наркомания и алкоголизм – решение проблемы: [Електронний ресурс] / Украина сектантская, 28 марта 2011. – Режим доступу: <http://ukrsekta.info/interestingly3/2104-narkomaniya-i-alkogolizm-rjeshhenije-probljemy.html6>
5. Скребец В. А. Психологическая диагностика: Учеб. Пособие / В.А. Скребец. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: МАУП, 2001. – 152 с.
6. Теплых Ю. Украина заняла пятое место в мире по количеству алкоголиков: [Електронний ресурс] / Юрий Теплых // К., 2013. - Режим доступу: <http://www.aif.ua/society/999935>
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
8. Харрис Р. Инструменты врача: в помощь библейскому душе попечителю / Р. Харрис. – К., 2009. – 111 с.
9. Шевченко Н.Ф. Психологічна допомога в кризових та екстремальних ситуаціях: навчальний посібник / Н.Ф. Шевченко. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2013. – 184 с.
10. Якушенко С.С. Психологические особенности идолопоклонства, как фактора, влияющего на приобретение молодежью зависимости от психоактивных веществ / С.С. Якушенко // Перспективні напрямки світової науки: Збірник статей учасників XXIV міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – ххі сторіччя» (20-25 січня 2014 р.). – Запоріжжя. 2014. – 52 с. - Том 1. Науки гуманітарного циклу. – С. 13-17.

ОРАП М.О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, докторант кафедри
загальної та
соціальної психології,
Східноєвропейський
національний
університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕСУ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлено теоретичні засади та аналіз емпіричного дослідження мовленнєвого досвіду особистості. Останній розглядається як структурно-функціональна система, що характеризується певним рівнем організації. Процесуальні характеристики організації мовленнєвого досвіду виявляються у диференціації елементів внутрішньої та інтеграції елементів зовнішньої структури мовленнєвого досвіду.

Ключові слова: мовлення, мовленнєвий досвід, організація, диференціація, інтеграція.

В статье освещаются теоретические предпосылки и анализ эмпирического исследования речевого опыта личности. Последний рассматривается как структурно-функциональная система, которая характеризуется определенным уровнем организации. Процессуальные характеристики организации речевого опыта определяются в дифференциации элементов внутренней и интеграции элементов внешней структуры речевого опыта.

Ключевые слова: речь, речевой опыт, организация, дифференциация, интеграция.

The article deals with the theoretical foundations and empirical analysis of research the personality's speech experience. Theoretical conceptual model of the speech experience considering it as structural - functional system of personality, characterized by a certain level of organization. Thus, in the speech experience allocated internal and external structure interaction of which allows the personality's speech exploration of the

© ОРАП М.О., 2014

world. The results of the empirical study show that the organization of the internal structure of speech experience carried on the principle of differentiation. The external structure in the dynamics of its development shows the tendency to integration - the union of previously separate elements into one organized structure and bring it to the optimum number of items. Thus, the organization of speech experience going in the unity of differentiation and integration as the main processes of functioning the system.

Key words: speech, speech experience, organization, differentiation, integration.

Актуальність дослідження. Аналіз теоретичних і практичних наукових розвідок приводить нас до думки про те, що психологічні феномени, що уможливають процес мовленнєвого освоєння світу особистістю з необхідністю організовані у певну систему. За твердженням Л.С.Виготського, у процесі психічного розвитку на місці старих, природних, натуральних зв'язків між функціями приходять нові психічні утворення, котрі умовно називаються психологічними системами, на означення єдності вищого порядку, що виникають із поєднання діяльності ряду елементарних функцій. Таким чином, розглядаючи мовлення з методологічної основи теорії вищих психічних функцій Л.С.Виготського, можна зробити припущення про те, що психологічні структури, котрі забезпечують мовленнєве освоєння світу особистістю, з необхідністю об'єднуються у процесі культурно-історичного розвитку особистості у єдину систему. Такою системою визначається досвід, котрий є втіленням результатів усієї життєдіяльності людини.

Аналіз останніх досліджень. Засадовими для психологічного вивчення досвіду є положення культурно-історичної концепції Л.С.Виготського, згідно з якою досвід розглядається як «життєвий світ» особистості (О.Г.Асмолов, Л.С.Виготський). У когнітивній психології досвід розгляда-

ється як сукупність та репрезентація знань (В.М. Дружинін, У. Найссер, Р. Солсо, Н.І. Чупрікова), у психології особистості — як рефлексивний механізм самоактуалізації (О.М. Лактіонов, К. Роджерс, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева, Ю.М. Швалб), у психолінгвістиці та психосемантиці — як основа для вербальної концептуалізації (О.Ю. Артем'єва, О.М.Лозова, О.Г. Шмельов, В.Ф.Петренко).

Сучасні дослідження досвіду характеризують його як сукупність знань, умінь і навичок (К.К.Платонов), ментальну модель світу (М.Л. Смульсон), як життєвий світ особистості (Т.М.Титаренко), як інтерпретативні стратегії життя (І.В.Лебедінська, Н.В.Чепелева), діяльність, представлену у свідомості людини (О.В.Турчинов), як систему, що складається із способів, прийомів і правил вирішення завдань (Ю.К. Стрелков). Теоретичні розробки вчених стосуються проблем суб'єктивного (Є.Ю.Артем'єва, І.В.Калінкіна) та суб'єктного досвіду (К.В. Стародубцева, І.С. Якиманська), індивідуального (О.М. Лактіонов, Ю.О. Соколова), особистого (Н.В. Чепелева, І.С. Якиманська) та особистісного (Ю.О. Бірюкова, Н.В. Чепелева), особистого соціального (О.Б. Соболева) та особистого ментального (В.В.Селіванов), життєвого (В.Е. Закревський, П.В. Корнеев), регуляторного (О.К. Осницький), гендерного (Л.Д. Тодо-

рів), ментального (М.О. Холодная), когнітивного (І.М. Лялюк) та професійного досвіду (Ф.С. Ісмаїлова, О.В. Конєва, Ю.П.Поваренков, Н.І. Стовба, Ю.А.Тукачов, Є.О.Євдокимова). Проблема суб'єктного досвіду розглядається в аспекті активності суб'єкта (О.К. Осницький), особистісного розвитку (І.С. Якиманська), формування духовності особистості (К.В.Стародубцева). Засобом творення досвіду визначається, з одного боку – текст, як засіб організації, осмислення і впорядкування досвіду (Н.В. Чепелева), з другого боку – ментальні структури, репрезентації та простір (М.О. Холодная). У дослідженнях підкреслюється, що зміст індивідуального досвіду складають певні схеми інтерпретації подій та явищ, що опосередковують взаємодію суб'єкта із світом (О.М. Лактіонов, Н.В. Чепелева). Таким чином, виділяють різні види досвіду – особистий, особистісний, суб'єктний, суб'єктивний, життєвий, соціальний, ментальний, індивідуальний. Основною спільною ознакою досліджень є визначення змістом суб'єктного досвіду способів та засобів, що сприяють активній та творчій взаємодії зі світом. Це демонструє поліфункціональність досвіду, а відтак, всеохоплюючу сутність його як психологічного феномена.

Сучасний етап дослідження мовлення характеризується дослідженнями психологічних феноменів мовленнєвої діяльності (О.О. Залевська, І.О. Зимняя, О.О. Леонтьєв), мовленнєвої компетенції/компетентності (Л.І. Божович), мовленнєвих здібностей (Г.В. Ейгер, М.К. Кабардов), мовленнєвої здатності (Г.І. Богін, О.Д. Божович, І.М. Румянцева), мовної особистості (Ю.М. Караулов), мовної та етнічно-мовної картини світу (Ю.Д. Апресян, Г.С. Брутян, Ю.М.Караулов, О.М. Леонтьєв, О.М.Лозова, В.О.Маслова), мовленнєвої культури в системі культури особистості (С.М. Броннікова, В.В. Соколова, Л.В. Сьоміна, Н.І. Політова Л.В. Засєкіна, О.М. Корніяка); мов-

леннєвої соціалізації (М.І. Алексеева-Вовк, В.З.Дем'янков, О.Р.Кісь, Р.Белл, Р.Блакар, Є.Р.Боринштейн, Т.Дейк, Л.П.Крисін, І.О.Стернін), мовленнєвої творчості (Ю.Косоротова).

Таким чином, аналіз теоретичної та практичної літератури продемонстрував, що, з одного боку, у науці накопичені факти про наявність та функціональні особливості мовленнєвих феноменів у свідомості людини, котрі вимагають єдиної теорії, котра б виявила їх спільний вплив на психічну життєдіяльність суб'єкта; а з другого боку – можливість наукового пояснення цих феноменів у площині досвіду людини.

Метою публікації є висвітлення результатів емпіричного дослідження процесуальних характеристик організації мовленнєвого досвіду особистості.

Виклад матеріалу. Ми розглядаємо мовленнєвий досвід як систему, спрямовану на забезпечення мовленнєвого освоєння світу особистістю. Виходячи з структурно - функціонального принципу, ми виділили і емпірично вивчили структуру мовленнєвого досвіду, яку розглядали як синтез внутрішньої і зовнішньої структур. Функцією внутрішньої структури є закріплення, упорядкування та систематизація результатів мовленнєвого освоєння світу за допомогою мовленнєвої здатності, мовленнєвих здібностей, мовленнєвої компетенції та мовленнєвої діяльності. Зовнішня структура спрямована на опосередкування мовленнєвого освоєння особистістю світу на основі мовної картини світу, мовленнєвої компетентності та мовленнєвої культури. Поєднання структурно-функціонального підходу із організаційним детермінує виокремлення провідною характеристикою системи її організацію, що розглядається як певний процес і стан упорядкування структурних елементів системи та приведення їх у відповідність до функцій.

Сучасні наукові уявлення в меж-

ах системно-організаційного підходу (О.О. Богданов, Е.Г. Винограй, Г.Т. Паламарчук, М.І. Сетров) розглядають організацію як категорію, що характеризує джерела функціональності, і, в більш широкому сенсі — ефективності систем у розв'язанні актуальних завдань. Як зазначав Б.Ф. Ломов, «істотною характеристикою багаторівневих систем є відносна автономія кожного із рівнів, які до неї входять, та їх певна супідлеглість. Це становить найважливішу умову саморегуляції системи. Від того, які саме рівні формуються в системі і як вони пов'язані один з одним (який з них є в даних умовах провідним, а який — підлеглим), залежить оперативність та ефективність регуляції» [3, с. 137]. Цим самим Б.Ф. Ломов стверджує, що ефективність системи залежить від рівня її організації — тобто від рівня упорядкованості та взаємного зв'язку між частинами системи.

Таким чином, система описується через наявність-відсутність у неї такої характеристики як організованість, яку Е.Г. Винограй визначає у двох основних аспектах: 1) як властивість системи, що породжує її функціональність (статичний аспект), і 2) як процес, що формує цю властивість (динамічний аспект)» [1, с. 34]. Аналогічну думку висловлює і М.І. Сетров, зазначаючи, що «розкриття законів функціонування і функціональних зв'язків систем і буде розкриттям законів організації» [4, с.25], які повинні формуватись у «вигляді принципів, що відображають об'єктивні закони процесу організації» [4, с.48].

Зазначені параметри, виконуючи функції у організації системи, конкретизуються через характеристики, котрі у найбільш загальному вигляді поділяються на характеристики процесу та властивостей організації. Дана стаття присвячена висвітленню саме закономірностей процесу упорядкування елементів мовленнєвого досвіду у системне ціле.

Емпіричне дослідження структур-

но-функціональних особливостей мовленнєвого досвіду, котрим було охоплено 291 дитину молодшого шкільного віку (середній вік 8,5 років) та 386 осіб зрілого юнацького віку (середній вік 18,5 років), продемонструвало, що провідною характеристикою системи мовленнєвого досвіду є рівень його упорядкованості, тобто узгодженості взаємних зв'язків між елементами внутрішньої та зовнішньої структур. Порівняння статистичної значимості кореляційних зв'язків між рівнями організації елементів внутрішньої структури мовленнєвого досвіду у різних вікових групах, подане у таблиці 1, дозволяє зробити висновки про закономірності динаміки її розвитку.

У вибірці «зріла юність» чітко простежується наявність превалюючих взаємних зв'язків: між мовленнєвою діяльністю і мовленнєвими здібностями та між мовленнєвою здатністю і мовленнєвою компетенцією. У вибірці «діти молодшого шкільного віку» відмінності коефіцієнтів кореляцій між рівнем організації елементів є статистично не значимими і не вказують на наявність істотних відмінностей між силою зв'язків. Відмінності внутрішньої структури мовленнєвого досвіду полягають у характеристиках зазначених зв'язків: у дітей молодшого шкільного віку такі зв'язки однорідні, а у юнаків означаються превалюючі напрями зв'язку, що свідчить про наявність певної упорядкованої та ієрархізованої структури. Таким чином, напрямок розвитку внутрішньої структури полягає у зміні функціональних характеристик внутрішньої структури. Шлях розвитку внутрішньої структури мовленнєвого досвіду полягає у спеціалізації окремих структур, чіткому виділенні їх функцій, тобто — у диференціації. Отже, динаміка розвитку внутрішньої структури мовленнєвого досвіду виявляє тенденцію до упорядкування, що виявляється у ієрархізації елементів, що, у свою чергу, цілком підпорядковується

Таблиця 1.

Модель навчання творчого монологу-розповіді майбутніх учителів німецької мови з використанням прийомів театральної педагогіки.

	Мовленнєва здатність		Мовленнєва компетенція		Мовленнєві здібності		Мовленнєва діяльність	
	МШВ	ЗЮ	МШВ	ЗЮ	МШВ	ЗЮ	МШВ	ЗЮ
Мовленнєва здатність	1	1	0,518** *	0,634** *	0,458** *	0,500** *	0,463** *	0,618** *
Мовленнєва компетенція	0,518** *	0,634** *	1	1	0,500** *	0,518** *	0,479	0,580** *
Мовленнєві здібності	0,458** *	0,500** *	0,500** *	0,518** *	1	1	0,505	0,664** *
Мовленнєва діяльність	0,463** *	0,618** *	0,479** *	0,580** *	0,505** *	0,664** *	1	1

Примітка: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$.

принципу диференціації у розвитку систем.

Емпіричне дослідження зовнішньої структури мовленнєвого досвіду ґрунтувалось на визначенні системотвірним фактором функції опосередкування вияву результатів діяльності елементів внутрішньої структури у мовленнєвому освоєнні світу та перебудови внутрішньої структури у зв'язку із змінами елементів зовнішньої структури. За результатами факторного аналізу змінних внутрішнього досвіду у вибірці «діти молодшого шкільного віку» було виділено шість факторів зовнішньої структури. Аналіз змісту факторів дозволив означити їх як «інтелектуальний», «креативний», «комунікативний», «операційний», «інструментальний», «варіативно-гнучкий». Факторний аналіз у вибірці «зріла юність» дозволив виявити латентні змінні зовнішньої структури, які означені як «інтерпретативний», «регулятивний» та «інструментальний» фактори. Аналіз змісту факторів виявив їх відповідність функціям елементів зовнішньої структури: мовній картині світу, мовленнєвій культурі та мовленнєвій компетентності відповідно. Порівняння факторів зовнішньої

структури у двох вибірках дає змогу стверджувати, що динаміка останньої відбувається як інтеграція — шляхом об'єднання окремих частин у єдине ціле. При цьому, частини не механічно зливаються одна з одною, а діалектично змінюються, набуваючи при цьому нової якості. Генералізація елементів приводить до появи трьох факторів у юнацькому віці, які виявляють чітку спрямованість на опосередкування мовленнєвого освоєння світу особистістю. Мовна картина світу, мовленнєва культура та мовленнєва компетентність опосередковують зовнішній вияв змісту внутрішньої структури та впливають на її структурно-функціональні та динамічні характеристики.

Один із універсальних законів розвитку полягає в наступному: «Всюди, де є розвиток, він іде від станів відносної глобальності і відсутності диференціації до станів більшої диференційованості, артикульованості та ієрархічної інтеграції. Органічний розвиток — це завжди поступово збільшувана диференціація, ієрархічна інтеграція та централізація всередині генетичного цілого» [5, с.71]. А зниження досягнутого рівня ди-

ференційованості та інтегрованості системи означає, відповідно, її регрес, деградацію. Як зазначають дослідники (Н.І. Чупрікова, О.М. Поддьяков), даний закон характеризує розвиток будь-яких цілісних систем — організмів, індивідів, соціальних спільностей тощо. Таким чином, розвиток будь-якої системи може бути зрозумілим у термінах диференціації — інтеграції, що передбачають як збільшення складності системи і ступеня спеціалізації і сегрегації її підсистем, так і їх взаємодію, що забезпечує цілісність системи в цілому. У ствердженні того, що процеси диференціації та інтеграції забезпечують організацію мовленнєвого досвіду особистості ми ґрунтуємось на ідеї Л.С. Виготського. Розрізнення двох планів мовлення — внутрішнього, семантичного та зовнішнього, фазичного дозволило Л.С. Виготському означити діалектику їх розвитку: «Смислова сторона мовлення розвивається від цілого до частини, від речення до слова, а зовнішня сторона мовлення йде від частини до цілого, від слова до речення» [2, с. 963]. У безперервному та взаємопов'язаному потоці цих процесів відбуваються і структурні зміни досвіду. Беручи до уваги виділені Л.С. Виготським структури свідомості — зовнішню та внутрішню, та шлях їх розвитку — внутрішньої — від цілого до частин, а зовнішньої — від частин до цілого, ми можемо стверджувати, що розвиток внутрішньої структури мовленнєвого досвіду здійснюється шляхом диференціації нерозділеного цілого на окремі структурні частини з чітким виділенням їх функцій, а розвиток зовнішньої структури мовленнєвого досвіду відбувається за допомогою інтеграції — як об'єднання окремих частин у єдине ціле, укрупнення частин і появу нової якості.

Висновки. Таким чином, наявність двох процесів у організації систем — диференціації та інтеграції, та визначення нами двох структур мовленнєвого досвіду, одна з яких є

внутрішньою, а друга — зовнішньою, дозволяє говорити про те, що динаміка розвитку внутрішньої структури досвіду полягає у диференціації — тобто розмежуванні, уточненні функцій, отже, виділенню окремих складових структури та їх ієрархізації. Внутрішня структура мовленнєвого досвіду спрямована на обробку та упорядкування мовних та мовленнєвих знань, а зовнішня структура — на обробку та упорядкування інформації, що здобувається у процесі мовленнєвого освоєння світу, представленій у мовленнєвій формі. Як наслідок — саме зовнішня структура виступає опосередковувачим фактором у процесі мовленнєвого освоєння світу особистістю. Відтак, більш організованим внутрішнім мовленнєвим досвідом буде той досвід, який характеризується наявністю чітко означених структурних елементів. Зовнішня структура мовленнєвого досвіду, яка пов'язана із виявленням назовні змісту внутрішньої структури виявляє тенденцію до інтеграції — тобто до об'єднання раніше окремих елементів у єдину організовану структуру і приведення її до оптимальної кількості елементів, їх тісного взаємозв'язку, до перетворення частин на єдине ціле. Таким чином, більш організованою зовнішньою структурою виявляється та структура, у якій виділяється невелика кількість взаємопов'язаних, істотно змістовно навантажених частин, функції яких є взаємодоповнюючими та взаємозалежними. Як зазначав Б.Ф. Ломов, «у реальному процесі психічного розвитку обидва варіанти — інтеграції та диференціації — виступають у діалектичному взаємозв'язку» [3, с. 159]. Таким чином, процесуально мовленнєвий досвід розвивається у єдності інтеграційно-диференціальних процесів: динаміка внутрішньої структури полягає у переході від гомогенного цілого до чітко диференційованих частин, динаміка зовнішньої структури — в об'єднанні окремих частин у інтегровану цілісність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Винограй Э. Г. *Общая теория организации и системно-организационный подход* / Э. Г. Винограй. – Томск : Изд-во ТГУ, 1989. – 236 с.
2. Выготский Л. С. *Психология развития человека* / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2006. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).
3. Ломов Б. Ф. *Некоторые принципы системного подхода. Методологические основы системного подхода в психологии : Хрестоматия* / Сост. И. В. Герасимова. – Владивосток : ДВГМА, 1999. – С. 19 – 25.
4. Сетров М. И. *Основы функциональной теории организации* / М. И. Сетров. – Л. : Наука, 1972. – 164 с.
5. Чуприкова Н. И. *Психология умственного развития: принцип дифференциации* / Н. И. Чуприкова. – М. : АО «СТОЛЕТИЕ», 1997. – 480 с.

ОСИПЕНКО А.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психіатрії,
наркології, неврології та медичної
психології медичного факультету,
Харківський національний
університет імені В.Н. Каразіна,
м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті наведено теоретичне обґрунтування необхідності розвитку соціального інтелекту як компонента включення студента у соціальне життя суспільства, зазначені вікові особливості його розвитку та визначено основні характеристики рівня розвитку соціального інтелекту для іноземних студентів. Досліджено рівень соціального інтелекту іноземних студентів та встановлені розрізнення у його розвитку у студентів першого та третього курсів.

Ключові слова: соціальний інтелект, спілкування, іноземні студенти, культура комунікації, соціальна адаптація, соціальна компетентність.

В статье приведено теоретическое обоснование необходимости развития социального интеллекта как компонента включения студента в социальную жизнь общества, указаны возрастные особенности его развития и изучены основные характеристики уровня развития социального интеллекта для иностранных студентов. Исследован уровень социального интеллекта иностранных студентов и установлены различия его развития у студентов первого и третьего курсов.

Ключевые слова: социальный интеллект, общение, иностранные студенты, культура коммуникации, социальная адаптация, социальная компетентность.

The theoretical ground of the development of social intelligence as a component of student's inclusion to the social life of society is given in the paper. Age features of the social intelligence development are shown and main characteristics of the social intelligence level of foreign

students are learned. It is proved that a high level of social intelligence is a basic component of the formation of a specialist in social area and management. It also helps to forecast the development of interpersonal relationships and that is why favors the successful person's adaptation and self-development. The level of foreign students' social intelligence was examined and a distinction in its development among students of the first and second course was established. It was discovered that the majority of the first year students have a high level of the social intelligence whereas most students of the third year, despite the expectation based on features of the personal development, have an average level of the social intelligence.

Key words: *social intelligence, communication, foreign students, culture of communication, social adaptation, social competence.*

Актуальність проблеми. Останнім часом вітчизняна психологічна наука проявляє особливий інтерес до дослідження соціального інтелекту. Виокремлення соціального інтелекту як спеціальної сфери психологічного дослідження обумовлено відносною автономністю та складністю цього феномену, який визначає успішність соціального пізнання, соціальної взаємодії та соціальної адаптації. На думку багатьох вчених (В. М. Куніцина, А. Л. Южанінова, Є. С. Михайлова-Альошина), саме високий рівень соціального інтелекту виступає провідним компонентом включення людини у соціальне життя суспільства, становлення спеціаліста соціальної сфери та управління, організатора та учасника функціонування сучасних комунікативних систем та інтеракцій. У сучасних дослідженнях сформоване положення про те, що соціальний інтелект надає людині можливість розуміти саму себе, забезпечує вірне трактування вчинків оточуючих, їх вербальних і невербальних реакцій, обумовлює процеси соціального пізнання, допомагає прогнозувати розвиток міжособистісних відносин, загострює її інтуїцію і передбачливість, забезпечує психологічну витривалість, допомагає долати раптові кризи та тривалі стреси, і саме тому сприяє

успішній адаптації людини та її саморозвитку.

Виникнення нових дефініцій у сфері соціальної компетентності та соціальних здатностей призводить до уточнення вимог, які стосуються вмінь людини прогнозувати розвиток міжособистісних ситуацій та інтерпретації інформації і поведінки людей в умовах комунікації. Внаслідок цього такі здатності особистості як винахідливість, ініціативність, комунікативна успішність та змістовна наповненість конструкцій міжособистісних комунікацій, починають займати передові позиції. Високий інтелектуальний розвиток як фактор успішності людини у побудові міжособистісних зв'язків поступається високим показникам розвиненості комунікативних вмінь, емоційного контролю, соціальної адаптивності та взаємодії у колективі. Вказані процеси дозволяють визначати соціальний інтелект не лише як основу соціалізації та адаптації у сучасному суспільстві, але й як фактор соціального успіху.

Дослідження соціального інтелекту з позицій вікового підходу є актуальним для дослідників різних шкіл та напрямів, і передбачає збір даних про розвиток соціального інтелекту в різних вікових періодах та інтеграцію цих даних з фактами, накопиченими

поза рамками вікового підходу. Кожний віковий період характеризується інтенсивним розвитком не лише інтелектуальних здатностей особистості, а й компетенцій міжособистісної взаємодії, уявлень про особистість та поведінку. Тим не менш у науковій літературі немає однозначної думки щодо впливу віку на становлення та розвиток соціального інтелекту, особливо у період, в рамках якого соціальний інтелект отримує свій подальший та активний розвиток – студентський вік.

На думку І. О. Кривцової, однією з найважливіших умов успішної соціокультурної адаптації іноземних студентів до нового освітнього середовища можна вважати організацію міжособистісної взаємодії і взаєморозуміння між викладачами та студентами, студентами - представниками різних культур всередині групи, факультету, академії. Наступною умовою, нерозривно пов'язаною з попередньою, є включення іноземного студента у практичну міжкультурну комунікативну діяльність.

Однією з основних характеристик якості професійної підготовки іноземних студентів є їх готовність до прояву культури комунікації, наявність якої дозволяє іноземним студентам долати комунікаційні бар'єри, що виникають у процесі освоєння незнайомих і складних лінгвістичних та паралінгвістичних особливостей державної мови країни перебування, культурного співвіднесення звичних і придбаних цінностей, адаптації до нових соціокультурних умов життєдіяльності.

У контексті професійної підготовки іноземних студентів найбільш значущими видами комунікативної взаємодії є міжособистісна та групова міжкультурна комунікація, оскільки іноземний студент постійно стикається з необхідністю вибудовувати міжособистісні і когнітивно-особистісні взаємини з однокурсниками-представниками країни перебування з метою вирішення освітніх завдань, при цьому від продуктивності подібного

роду комунікативної взаємодії багато в чому залежить ефективність професійної підготовки іноземних студентів в цілому.

Метою даної статті є порівняння рівнів соціального інтелекту іноземних студентів першого та третього курсів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічну і теоретичну основу дослідження складають праці вітчизняних та зарубіжних вчених у сфері вікової та соціальної психології, де через відсутність системних досліджень, присвячених феномену розвитку соціального інтелекту, вивчалися лише окремі складові поняття соціального інтелекту та його розвитку: загальний та практичний інтелект (Р. Стернберг, М. О. Холодная), соціальна компетентність (В. М. Куніцина), комунікативні здатності (Н. М. Онурієва, Н. В. Волошина, П. А. Гончарук), емоційний інтелект (Н. І. Булка, Е. Л. Носенко, С. В. Руденко), здатність до пізнання поведінки та соціальної адаптації (Дж. Гілфорд, Е. Торндайк), інтегральна інтелектуальна здатність, що визначає успішність спілкування й соціальної адаптації (Є. С. Михайлова-Альошина).

Як показав аналіз теоретичних і експериментальних підходів, у психологічній науці соціальний інтелект є поняттям, що не має єдиного, однозначного трактування. Розмаїтість підходів до визначення соціального інтелекту демонструє неоднозначність його структури. У той же час у визначеннях соціального інтелекту можна відзначити ряд загальних моментів.

По-перше, у більшості підходів (за винятком Г. Ю. Айзенка, Р. Стенберга, Н. Кентор, Р. Селмана) соціальний інтелект трактується як здатність, а отже, він пов'язаний з певною діяльністю і є особистісним утворенням.

По-друге, більшість підходів (за винятком Е. Торндайка, Р. Селмана, Д. В. Ушакова) визнає соціальний інтелект незалежним від загального інтелекту. Середовищні умови форму-

вання соціального інтелекту багато в чому обумовлені (хоча, у свою чергу й обумовлюють) комунікативними особливостями людей. Ця особливість соціального інтелекту є причиною його невисоких кореляцій з іншими видами інтелекту.

По-третє, соціальний інтелект описується як складне структурне утворення, що складається з декількох здатностей, предметом яких виступає встановлення відносин між подіями, у яких діючими особами є сама людина і її соціальне оточення.

Таким чином, соціальний інтелект – це виникаюча на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, глобальна (інтегральна) здатність особистості орієнтуватися на істотні характеристики комунікативної ситуації і на основі цього намічати можливі способи опосередкованого досягнення своїх або загальних цілей в умовах, коли прямі способи її досягнення неможливі.

Вищий рівень розвитку соціального інтелекту відрізняє гуманістична спрямованість; її носієм є соціально зріла особистість, яка має адекватну самооцінку, є самодостатньою, добре адаптована, з розвинутим почуттям власної гідності, високим соціальним потенціалом, що проявляється в здатності позитивно впливати на інших.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою визначення рівнів соціального інтелекту іноземних студентів різних курсів навчання було проведено дослідження з використанням тесту Дж. Гілфорда та М. Салівена «Діагностика соціального інтелекту», результати якого наведені нижче.

Вибірку склали іноземні студенти першого (203 особи) та третього (111 осіб) курсів навчання медичного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Загальна кількість досліджуваних – 314 осіб віком від 17 до 30 років.

Результати за методикою враховуються за кожним субтестом окремо і по всьому тесту в цілому. У нашому

дослідженні враховувався лише загальний рівень розвитку соціального інтелекту (інтегральний фактор пізнання поведінки), який визначається на основі композитної оцінки. Композитна оцінка дає можливість порівнювати ступінь виразності окремих здатностей до пізнання поведінки у конкретного обстежуваного, а також порівнювати рівень розвитку здатностей до пізнання поведінки у різних людей.

Методика дає можливість з'ясувати, наскільки людина може вгадувати наслідки поведінки та робити її прогноз на основі невербальних реакцій; оцінити чутливість до невербальних проявів станів; оцінити чутливість до відтінків людських відносин, вірно розуміння того, що люди говорять один одному в окремих ситуаціях; виявити здатність до розпізнавання міжособистісних відносин у динаміці, логіки їх розвитку; оцінити, наскільки людина здатна використовувати логічні умовиводи для прогнозу поведінки на основі неповних даних.

Отже, на базі проведеного дослідження та внаслідок отриманих даних, враховуючи, що загальний рівень соціального інтелекту у застосованій методикі інтерпретується як рівень розвитку соціального інтелекту як провідної здатності, що впливає на успішність адаптації дитини у суспільстві, маємо змогу навести наступні результати.

По-перше, кожному значенню, отриманому досліджуваними, був присвоєний рівень, якому воно відповідає. Таким чином, студентів першого та третього курсів було розподілено за рівнями – низьким, середнім та високим. У процентному співвідношенні показники розподілилися наступним чином: серед студентів першого курсу 14,78% мають низький рівень розвитку соціального інтелекту, 69,95% – середній, та 15,27% – високий. 18% студентів третього курсу мають низький рівень, 67,58% – середній, та 14,42% – високий рівень розвитку соціального інтелекту.

Отже, навіть враховуючи те, що зазначені значення у кожній з вікових

груп є схожими, а статистична перевірка визначила, що наявність значущих розрізень між середніми значеннями окремо за кожною з груп на необхідному рівні достовірності не були підтверджені, такі дані також є інформативними. Встановлений факт може свідчити не лише про розкид та велику амплітуду сирих балів за шкалою, але й також про можливість припущення стосовно неможливості визначення загального рівня соціального інтелекту тільки за одною, навіть апробованою, методикою.

Дослідження загального рівня соціального інтелекту дітей шкільного віку за методикою Дж. Гілфорда та М. Салівена показало, що більшість високих показників було виявлено серед студентів першого курсу навчання, в той час як студенти третього курсу, де показники розвитку соціального інтелекту можна було очікувати вищими згідно з особливостями особистісного розвитку, переважно отримали середній рівень розвитку досліджуваної здатності. Розвиток здатностей студентів розуміти почуття й виражати своє ставлення до них безпосередньо пов'язаний з особистим успіхом студентів у різних видах діяльності: початковій, професійній, спілкуванні. Враховуючи вікові особливості психічного та фізіологічного розвитку студентів різних вікових груп та спираючись на провідні для кожного віку види діяльності, можна пояснити наявність отриманого розподілу: з кожним роком навчання поведінка студента стає більш соціально адаптованою, соціальна взаємодія відбувається паралельно з процесом усвідомлення особистості однолітків, де важко встановити чіткі характеристики. В даному випадку отриманий розподіл вказав на більш розвинений загальний рівень соціального інтелекту у студентів першого курсу, де потреба у соціальній адаптації, яка відбувається більшою мірою крізь спілкування, найбільш висока. Також необхідно відзначити, що результати, які були віднесені до

низького рівня розвитку соціального інтелекту (за даною методикою), серед студентів обох курсів мають досить значні показники (14-18%), що може бути обґрунтовано феноменом впливу соціального інтелекту на пристосування індивіда до соціального оточення: формування соціального інтелекту здійснюється на перших етапах розвитку особистості, здатність людини до сприйняття універсальних особливостей мови (розуміння не окремих слів, а інтерпретування ситуацій) сприяє розвитку соціального інтелекту як «базису» для розвитку всіх інших форм інтелекту на досить високому рівні, а тому є важким та тривалим процесом.

Окремо необхідно сказати, що ще до недавнього часу психологи вивчали процеси індивідуального розвитку людини так, ніби ці процеси відбувалися у незмінному соціальному світі. Проте вже сьогодні стає очевидним, що важливим є вивчення студента у мінливому світі, а тому у світлі нової методологічної перспективи вікові розрізнення є не лише наслідком універсальних етапів онтогенезу, а й результатом складного перетинання траєкторій індивідуального психологічного розвитку, суспільної та навчальної сфер. Такий умовивід свідчить про те, що на зазначені нами вище особливості рівня розвитку соціального інтелекту іноземних студентів також впливають процеси, що відбуваються у віковій періодизації, які спричинені новітніми поглядами на становлення особистості та мають своїм наслідком зсув деяких рамок вікових періодів.

По-друге, цікавим є той факт, що більшість досліджуваних з низьким рівнем розвитку соціального інтелекту було виявлено саме серед студентів третього курсу навчання, що може вказувати на наявність певних складнощів у процесі спілкування, у спільній діяльності, груповій та міжгруповій взаємодії, керуванні й керівництві. Враховуючи можливість представників обох курсів покращити свої навички спілкування та підвищити рівень

соціального інтелекту під час навчання в університеті, де є все необхідне для розвитку комунікативних здібностей, наступним кроком у вивченні проблеми соціального інтелекту як студентів-іноземців, так і вітчизняних студентів, вважаємо розробку корекційно-розвивальної програми, заснованої на визначених особливостях соціального інтелекту студентів різного віку.

Таким чином, встановлено, що соціальний інтелект виступає як специфічне когнітивне утворення, яке забезпечує ефективність соціальної

активності особистості, це особлива форма організації її ментального (розумового) досвіду в сфері соціальної взаємодії. Соціальний інтелект особистості існує як система уявлень, норм і правил міжособистісної взаємодії, на основі яких складаються його індивідуальні форми, навички й уміння.

Результати нашого дослідження можуть бути застосовані для покращення комунікативних навиків студентської молоді, гармонізації процесу спілкування та підвищення ефективності адаптації іноземних студентів у суспільстві.

ПЕТРОВСЬКА І.О.,
аспірант, Національний
педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова,
м. Київ

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ НЕВЕРБАЛЬНОЇ ЧУТЛИВОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ НА ЇХ РОЗУМІННЯ НЕВЕРБАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ КЛІЄНТА

У статті узагальнено основні аспекти професійної підготовки практичних психологів. Проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід вивчення проблеми невербальної чутливості й невербальної поведінки особистості, окреслено основні методи дослідження невербальних навичок. Теоретично визначено, що невербальна чутливість - це вміння виявляти, точно сприймати, розуміти й адекватно реагувати на невербальні вираження потреб, намірів, почуттів, думок і соціальних ролей інших людей; що її розвиток у психологів сприятиме кращому розумінню невербальної поведінки клієнта.

Ключові слова: невербальна поведінка, невербальні навички, сигнали, канали комунікації, невербальна чутливість.

В статье теоретически представлены основные аспекты профессиональной подготовки практических психологов. Проанализированы отечественный и зарубежный опыт изучения проблемы невербальной чувствительности и невербального поведения личности, определены основные методы исследования невербальных навыков. Теоретически определено, что невербальная чувствительность - это умение выявлять, точно воспринимать, понимать и адекватно реагировать на невербальные выражения потребностей, намерений, чувств, мыслей и социальных ролей других людей; что ее развитие у психологов будет способствовать лучшему пониманию невербального поведения клиента.

Ключевые слова: невербальное поведение, невербальные навыки, сигналы, каналы коммуникации, невербальная чувствительность.

The main aspects of training psychologists is discussed in this article. Domestic and international experience studying the problem of understanding nonverbal sensitivity and nonverbal behavior of the individual was analyzed, the basic methods of nonverbal skills are outlined. Theoretically determined that nonverbal sensitivity is the ability to detect, accurately perceive, understand and respond appropriately to nonverbal expression of needs, intentions, feelings, thoughts and other social roles of others; that its development will contribute to a better understanding by psychologists of nonverbal behavior of the client.

Key words: *nonverbal behavior, nonverbal skills, signals, channels of communication, nonverbal sensitivity.*

Постановка проблеми. У зв'язку з підвищенням попитом на психологічні послуги в різних сферах суспільної діяльності зростають вимоги до якості підготовки психологічних кадрів у вищих навчальних закладах. Таке підвищення вимог поширюється і на професійно важливі якості особистості психолога, що визначає необхідність пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. До таких важливих особистісно-професійних якостей психолога ми відносимо його невербальну чутливість, що сприяє більш правильному трактуванню невербальної поведінки клієнта. Розвиток такої чутливості може впливати на підвищення ефективності підготовки майбутнього фахівця і сприяти його успішній професійній самореалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченню проблеми професійної підготовки практичних психологів у закладах освіти присвятили свої роботи такі дослідники як О. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вірна, Л. В. Долинська, С. Д. Максименко, Н. І. Пов'якель, В. А. Семиченко, Л. Г. Терлецька, Н. В. Чепелева.

Вітчизняними вченими досліджувались важливі аспекти професійної підготовки практичних психологів, зокрема розробка освітньо-кваліфі-

каційної характеристики сучасного психолога (С. Д. Максименко); саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів (Н. І. Пов'якель); особистісне та професійне самовизначення психолога-практика (О. Ф. Бондаренко); вимоги до особистості практикуючого психолога (В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева, Л. В. Долинська); формування професійно-значущих якостей майбутніх практичних психологів (Л. Г. Терлецька); формування професійного ставлення до клієнта (Ж. П. Вірна). У своїх працях науковці до професійно значущих якостей психолога відносять готовність до контактів, самокритичність, інтелектуальність, емпатійність, комунікабельність, впевненість, уміння встановлювати і підтримувати контакт, емоційну врівноваженість, незалежність, уміння переконувати.

Проте, аналіз досліджень з даної проблеми показав, що в психологічній науці ще не достатньо вивчені особливості розуміння психологом невербальної поведінки клієнта. Отже, недостатнє дослідження даної проблеми та її значущість для психологічної практики обумовлюють актуальність вивчення психологічних особливостей розвитку невербальної чутливості як професійної якості майбутніх психологів.

Постановка завдання. Запропонована стаття вміщує постановку і вирішення наступних теоретичних завдань дослідження: аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду дослідження невербальної чутливості та поведінки особистості й на цій основі розгляд структури невербальної поведінки, з'ясування причини труднощів у розумінні невербальних сигналів та особливостей невербальної чутливості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерес до проблеми розуміння невербальної поведінки людини проявляли ще мислителі Стародавньої Греції. Так, Арістотель у своєму трактаті «Фізіогноміка» стверджував, що риси обличчя, міміка, характеризують той чи інший тип людей, і за ними можна визначити характер людини, її інтелект та обдарованість. Давногрецькі мислителі вважали обличчя дзеркалом душі, книгою, в якій можна прочитати про сильні і слабкі риси характеру. Сократ і Платон уміли розшифровувати вираз обличчя співбесідника. Піфагор, за свідченнями сучасників, не дозволяв вивчати математику тим студентам, на обличчях яких він не бачив здібностей до абстрактного мислення [1].

Засновником сучасної психології експресивної поведінки вважають Ч.Дарвіна. У книзі «О выражении эмоций у человека и животного» він аналізує походження емоцій (інстинктивний чи набутий характер), детально описує їх прояви за допомогою міміки та жестів, а також проводить паралель між вираженням емоцій у тварин та людини. Вчений робив свої висновки, спираючись на матеріали спостережень за великою кількістю людей різних рас, племен та націй, а також за поведінкою тварин. Гіпотеза Дарвіна полягала в тому, що мімічні рухи утворилися з корисних дій, тобто те, що зараз є мімічним вираженням емоцій раніше було реакцією з визначеним пристосувальним значенням [2].

Увага до проблеми невербальної

поведінки зумовлена наступними фактами. Передача об'єму інформації відбувається за рахунок вербальних засобів (тільки слів) лише на 7%, за рахунок звукових (включаючи тон голосу, інтонацію звуку) – на 38%, і за рахунок невербальних засобів – на 55%. Р. Бердвіссл виявив, що словесна комунікація під час бесіди передає менше 35% об'єму інформації, а більше 65% інформації передається за допомогою невербальних засобів спілкування. А. Піз вказує: «Більшість дослідників розділяє думку, що словесний (вербальний) канал використовується для передачі інформації, тоді як невербальний канал застосовується для «обговорення» міжособистісних відносин, а в деяких випадках використовується замість словесних повідомлень» [3, с. 4].

Як вважає Д. Гоулман, раціональний розум виражається словами, а емоції завжди виражаються невербальними засобами. «Справді, якщо слова людини не узгоджуються з тим, що передається за допомогою тону її голосу, жестів або інших невербальних сигналів, емоційна істина полягає в тому, як вона говорить», а не в тому, що вона говорить». Понад 90 відсотків інформації передається невербальним способом [4, с.160].

Про важливість невербальної поведінки говорить Т. О. Піроженко. Дослідниця зазначає, що невербальні засоби (контакт очей, усмішка, міміка, жести) дають змогу реально виявити ті аспекти психіки людини, що їх важко вербалізувати, назвати. Невербальна поведінка «найспроможніша» цілісно висловити психологічний зміст як свідомих, так і неусвідомлених намірів, бажань, стосунків почувань, що виникають при взаємодії з людьми [5].

Невербальна поведінка - це явище, в структурі якого переважають мимовільні, неусвідомлювані, неінтенціональні, проте пов'язані з психологічними особливостями особистості комплекси рухів, що є цілісними, неподільними на окремі одиниці. Не-

вербальна поведінка є зовнішньою формою існування і прояву психічного світу особистості [6].

В. А. Лабунська у структурі невербальної поведінки виділяє акустичну, оптичну, тактильно-кінестезичну та ольфакторну складові. Основне місце в оптичній складовій, або кінесиці посідає експресивна підструктура, що поділяється на виразні рухи (поза, жест, міміка, інтонація, хода) та фізіогноміку (будова обличчя, черепа, тіла, кінцівок). Окрім того, до кінесики входять контакт очей (спрямування погляду, частота контакту) та авербальні дії (стукіт, скрип).

Наступна складова невербальної поведінки – акустична, що включає ексталінгвістику (мовні паузи та фізіологічні реакції людини: плач, сміх, видих тощо) та просодику (темп, тембр, висота, гучність голосу).

До тактильно-кінестезичної складової, або такесици, входять рукостискання, поцілунки, поглажування. Ольфакторна складова базується на нюху людини і відображає природні та штучні запахи (запах тіла, косметики) [6].

У 40-х роках ХХ століття С. Л. Рубінштейн описував один із компонентів невербальної поведінки, а саме виразні рухи. Він характеризує їх як периферичні зміни, що охоплюють при емоціях весь організм, розповсюджуючись на систему м'язів обличчя і всього тіла. Вчений писав: «Виразні рухи виконують певну актуальну функцію, а саме функцію спілкування; вони – засіб повідомлення і дії, вони – мова, позбавлена слова, але сповнена експресії». Вчений стверджує, що правильно інтерпретувати зміст виразних рухів, розпізнавати усі відтінки відчуттів людини можна лише в процесі тривалого і близького спілкування з нею [7].

Виразні рухи обличчя й тіла відіграють важливу роль у людському житті. Вони слугують першим засобом спілкування між матір'ю та немовлям; дають змогу відчутти співчут-

тя, що зменшує страждання; надають яскравості та енергії мовленню; дозволяють зрозуміти думки і наміри інших краще, аніж слова, які можуть бути неправдивими [2, с.344].

Емоції вкрай рідко відображаються в словах, найчастіше вони виражаються з допомогою інших сигналів. Ключем до розуміння почуттів іншої людини є здатність (уміння) людини розшифрувати інформацію, що передається невербальними шляхами: жестами, мімікою, інтонацією голосу тощо [4, с.159].

Численні експериментальні дослідження присвячені проблемам вираження емоцій провів П. Екман і його співробітники. Вони показали, що в людей різною мірою розвинена здібність читати і розуміти людські «фізіономії». Дослідження невербальної комунікації були спрямовані на вивчення того, що говорить нам обличчя і тіло. І якщо обличчя показує, які емоції переживає людина, то тіло показує, як вона справляється з цими емоціями. «Не існує таких моделей руху тіла, які б завжди сигналізували про виникнення гніву чи страху, але існують особливі вирази обличчя, що відповідають певним емоціям» [8, с.21]. Саме обличчя людини є джерелом отримання важливої сенсорної інформації за допомогою зору, слуху, нюху і смаку, а також джерелом комунікацій. Окрім того, більшість людей певною мірою ідентифікують своє Я саме зі своїм обличчям.

Обличчя людини передає різні типи сигналів – статичні (такі як колір шкіри, обриси обличчя, розміщення очей, брів, носа рота тощо), повільні (постійні зморшки) і швидкі (короткочасні зміни виразу обличчя, що приводять до зміни розміщення основних елементів обличчя і утворення короткочасних зморшок). Найбільшу увагу П. Екман і У. Фрізен приділяють емоційним повідомленням, що передаються швидкими сигналами.

Швидкі сигнали також передають емблематичні повідомлення. Емблеми

– це сигнали, значення яких є специфічним невербальним еквівалентом слова чи фрази. Емблематичні вирази обличчя є зрозумілими для кожного, хто належить до певної культури чи субкультури [8].

Розглянемо причини труднощів у розумінні невербальних сигналів. На думку Ч. Дарвіна, «Деякі вираження за своєю природою швидкоплинні (зміни в рисах обличчя часто бувають невлесими); при спогляданні якої-небудь сильної емоції у нас легко виникає співпереживання, і завдяки цьому наша увага відволікається; наша увага обманює нас внаслідок того, що ми досить нечітко уявляємо собі, чого нам очікувати, хоча дехто з нас, звичайно, знає, у чому точно повинні виражатися зміни обличчя». Ці причини дають зрозуміти, чому досить важко проводити спостереження за мімікою людини та правильно її зрозуміти за виразом обличчя [2, с.17].

П. Екман і У. Фрізен однією з причин цього вважають те, що люди мало дивляться на обличчя один одного. «Деякі вирази обличчя є особливо короткочасними, тривають лише долі секунди. Ми їх називаємо мікровиразами. Більшість людей не помічають їх або не можуть розпізнати їх важливість» [8, с.31].

Також під час розмови люди більше розглядають те, що оточує співбесідника, а не його самого. Це пояснюється тим, що вихованість не дозволяє людині тривалий час прямо дивитися на іншу й отримувати інформацію, яку інша людина не хотіла їй надавати. Людина часто не бажає дивитися на обличчя співрозмовника, щоб не бути зобов'язаною певним чином реагувати на його емоції (наприклад, втішити, якщо обличчя виражає печаль).

Окрім впливу цих причин, деякі люди, можливо, мали в дитинстві певний негативний досвід, що не дозволяв їм вивчати вираз обличчя інших людей.

Слід зазначити, що вираження емоцій є універсальними для всіх

культур. Так, Ч. Дарвін стверджував, що вираження емоцій на обличчі є біологічно детермінованими, а не завоюються по-різному в різних культурах. Він писав: «Усі головні мімічні вираження притаманні людині, однакові в усьому світі» [2, с.339].

Цю гіпотезу підтвердили результати наукових досліджень К. Ізарда, П. Екмана, К. Хайдер та Е. Хайдер, Ейбл-Ейбесфельда. Вони показали, що одні й ті ж вирази обличчя використовуються для відображення одних і тих же емоцій у представників різних країн не залежно від мови та культури.

Універсальність невербального екстралінгвістичного коду, загальна, незалежна від мовних бар'єрів зрозумілість дозволяє людям розуміти один одного без знання мов [9, с.25].

Незважаючи на це, існують індивідуальні відмінності у здатності відправляти (кодувати), отримувати (декодувати) невербальні сигнали та регулювати невербальну комунікацію. Як вважають Д. Холл і М. Непш, деякі люди більш сприйнятливі до невербальних сигналів і краще їх розуміють; деякі краще за інших вміють невербально виражати емоції [10].

Вперше теорія щодо розвитку навичок невербальної комунікації була висунута у 1979 році у книзі під редакцією Р. Розенталя «Навичка в невербальній комунікації: індивідуальні відмінності» (Skill in Nonverbal Communication: Individual Differences) та у роботі Р. Розенталя і його колег «Профіль невербальної чутливості» (The Profile of Nonverbal Sensitivity (PONS)), де досліджувались індивідуальні відмінності у здатності декодувати невербальні повідомлення.

Важливо відмітити, що невербальним навичкам можна навчитися і вдосконалювати їх. Наприклад, у ході дослідження на виявлення обману було з'ясовано, що декодування удосконалює невербальні здібності, забезпечуючи зв'язок між точністю виконання завдань і практикою. Також відомо, що невербальна виразність може бути

покращена шляхом навчання.

Р. Ріггіо зосереджує увагу на трьох доменах невербальних умінь і навичок: навичка невербального декодування; навичка невербального кодування; навичка регулювання невербальної комунікації. «Навичка невербального декодування включає чутливість до невербальних повідомлень інших, а також здатність інтерпретувати ці повідомлення точно» [11, с.85].

Розглянемо більш детально навичку невербального декодування. Здебільшого, невербальні повідомлення інших містять інформацію про емоції, ставлення (симпатія чи неприязнь), статус і домінування. Існує цілий ряд інструментів для діагностики індивідуальних відмінностей у навичках невербального декодування. Вивчення властивостей цих інструментів допоможе проілюструвати концептуальні та методологічні питання, пов'язані з невербальними навичками та вміннями.

Перші найпростіші інструменти склалися зі спроб респондентів декодувати основні емоції. Прикладом є «Короткий тест розпізнавання афекту» (The Brief Affect Recognition Test (BART)), розроблений П. Екманом та У. Фрізенном (1974). Використовуючи тахістоскоп, досліджуваним протягом долі секунд демонстрували обличчя осіб, що виражали основні емоції (щастя, сум, здивування, відраза, страх і гнів). Учасники тестування повинні були правильно вибрати відповідні емоції. Сумарний показник є мірою розвитку навички невербального чи емоційного декодування.

Тест ДАНТ – «Діагностичний аналіз невербальної точності» (The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accurasy, DANVA), оцінює як візуальні сигнали основних емоційних виразів (радість, печаль, страх, гнів), так і слухові невербальні сигнали емоцій. ДАНТ оцінює чутливість до візуальних та слухових сигналів, а також здатність декодувати як постановочні, так і спонтанні вираження емоцій. Дослі-

дження показують, що бали по ДАНТ корелюють із високою загальною соціальною компетентністю і кращим психосоціальним регулюванням [12].

Р. Розенталь і колеги створили тест на виявлення здібностей до розшифровки невербальних сигналів – «Профіль невербальної чутливості» (ПНЧ (The Profile of Nonverbal Sensitivity, PONS)). Даний тест вимірює здатність розрізняти афективні чи аттитюдні стани в певній ситуації. Загальна оцінка точності є показником загальної чутливості до невербальних сигналів.

На відміну від тестів, в яких емоції зображуються акторами, «Тест міжособистісного сприйняття» (TMC (The Interpersonal Perception Task, IPT)) акцентує увагу на більш спонтанній поведінці (розробники Д. Арчер та Р. Акерт). Тест досліджує вміння невербального декодування, проте більше фокусується на читанні невербальних, ситуаційних та словесних сигналів для оцінки здібності розшифрувати стосунки між діючими особами на відео, їх статус чи домінування у відношенні один до одного, рівень їхнього зв'язку і чи говорять вони один одному правду [11].

Існує й інший підхід до вимірювання невербальних навичок – це використання самозвітів. Прикладом даного методу є «Опис соціальних навичок» Р. Ріггіо (Riggio's Social Skills Inventory, SSI), в якому досліджуються такі здібності декодування як емоційна та соціальна чутливість. Проте, дослідження невербальних навичок з допомогою самозвітів не здобуло значного успіху.

Варто зазначити, що існує позитивна кореляція між продуктивністю стандартизованих методик на дослідження навичок декодування, але її показник досить низький. «Цей результат дозволяє припустити, можливо, що навичка невербального декодування відрізняється складністю і багатогранністю, складається з кількох здібностей, які частково пов'язані,

однак значно незалежні одна від одної» [11, с.85].

У зарубіжній літературі навичка невербального декодування називається невербальною чутливістю (Judith A. Hall, Debra L. Roter, Danielle C. Blanch, Richard M. Frankel, Ronald E. Riggio, M. Napp).

Р. Розенталь під невербальною чутливістю розуміє здібності до розшифровки невербальних сигналів, що передаються певним каналом комунікації (обличчям, тілом чи голосом).

Іноді в літературі «Профіль невербальної чутливості» Р. Розенталя називають тестом на емпатію [4]. Дійсно, існує зв'язок між невербальною чутливістю та емпатією. Проте, емпатія ширше поняття і полягає не лише у відчутті й розумінні проблем та почуттів інших людей, а й у відкритій демонстрації цього розуміння (співчуття).

Невербальна чутливість - це вміння точно декодувати афективні сигнали, що передаються обличчям і тілом [13].

Невербальна чутливість є підмножиною широкої конструкції міжособистісної чутливості, яка визначається як здатність відчувати, точно сприймати і адекватно реагувати на певне особисте, міжособистісне та соціальне середовище [14]. На думку Judith A. Hall і Susan A. Andrzejewski, міжособистісна чутливість полягає в тому, як добре хтось «читає» інших людей, і, як він відповідно реагує на отриману інформацію [15]. У складі міжособистісної чутливості виділяють емоційну чутливість - вміння розшифровувати емоції та інші невербальні сигнали й соціальну чутливість - здатність декодувати і розуміти соціальні ситуації, соціальні ролі і соціальні сценарії [11].

Характерною особливістю невербальної чутливості є вміння точно виявляти обман. Через свою складність, здібності до виявлення обману є рідкістю. Лише невеликий відсоток населення краще за інших розпізнає неправду [16]. Такі люди особливо

вправні у читанні невербальних сигналів, хоча вони мають і ряд інших навичок та якостей, необхідних для розпізнання брехні. Серед них здатність помічати невідповідності між невербальними і словесними сигналами, сильна мотивація до спостереження і аналізу поведінки людини, а також здатність уникати систематичних когнітивних упереджень, які перешкоджають успішному виявленню обману серед населення [17].

Висновки. Проведений теоретичний аналіз літературних джерел показав, що в психологічній науці ще не достатньо вивчені особливості розуміння психологом невербальної поведінки клієнта. Вирішенню цієї проблеми сприятиме створення програми діагностики та розвитку навичок невербальної чутливості практичних психологів у процесі їх навчальної підготовки.

Невербальна чутливість визначається як уміння виявляти, точно сприймати, розуміти й адекватно реагувати на невербальні вираження потреб, намірів, почуттів, думок і соціальних ролей інших людей. Вона є важливою професійною якістю практичних психологів і може бути вдосконалена шляхом організації специфічних форм та прийомів її розвитку шляхом цілеспрямованого навчання.

Невербальна поведінка - це явище, в структурі якого переважають мимовільні, неусвідомлювані, неінтенціональні, проте пов'язані з психологічними особливостями особистості комплекси рухів, що є цілісними, неподільними на окремі одиниці. Невербальна поведінка є зовнішньою формою існування і прояву психічного світу особистості.

Перспективу подальших досліджень з даної теми ми бачимо у розкритті структури та функцій невербальної чутливості та розробці програми розвитку невербальної чутливості майбутніх практичних психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика. История античной эстетики, том IV. - М.: "Искусство", 1975 <http://www.philosophy.ru/library/losev/iae4/index.htm>
2. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. - СПб.: Питер, 2001. - 384 с.
3. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам. - Москва: Эксмо, 2003. - 272 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; [пер. с англ. А.П. Исaeвой]. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. - 478с.
5. Пироженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. - Тернопіль: Мандрівець, 2010. - 152 с.
6. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. - Ростов н/Д: Феникс, 1999. - 608 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000/- 712 с. С.618-624.
8. Экман П., Фризен У. Узнай лжеца по выражению лица /П. Экман, У.Фризен. [пер. с англ]. - СПб.: Питер, 2010. - 272 с.
9. Морозов В. П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация./ В. П. Морозов. - М, Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. -164 с.
10. Нэнп М., Холл Дж. Невербальное общение./ М. Нэнп, Дж. Холл Учебник. - СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. - 256 с.
11. Riggio, R.E. Nonverbal skills and abilities. In V. Manusov & M. Patterson (Eds.), *Handbook of nonverbal communication*. Thousand Oaks, CA: Sage Press, 2006, P.79-97.
12. Nowicki, S., & Duke, M.P. Individual differences in the nonverbal communication of affect: The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 1994, 18, pp. 9-35.
13. Hall J.A, Roter D.L, Blanch D.C, Frankel R.M. Nonverbal sensitivity in medical students: implications for clinical interactions. *J Gen Intern Med*. 2009, November 24: pp. 1217-1222.
14. Bernieri, F.J. Toward a taxonomy of interpersonal sensitivity. In J.A.Hall & F.J.Bernieri (Eds.), *Interpersonal sensitivity: Theory and measurement*. pp. 3-20, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001, 392 p.
15. Hall, J.A., & Andrzejewski, S.A. (2009). Interpersonal sensitivity. In H.T.Reis & S.Sprecher (Eds.), *The encyclopedia of human relationships*. Thousand Oaks, CA: SAGE publications, 2009, pp. 902-904.
16. Ekman, P., O'Sullivan, M., & Frank, M.G. A few can catch a liar. *Psychological Science*, 1999, 10, pp. 263-266.
17. O'Sullivan, M. Emotional intelligence and deception detection: Why most people can't "read" others, but a few can. In R. E. Riggio & R. S. Feldman (Eds.), *Applications of nonverbal communication* 2005, (pp. 215-253). Mahwah, NJ: Erlbaum. 328 p.

РИБАЛКА В.В.,
доктор психологічних наук,
професор, головний науковий
співробітник відділу педагогічної
психології і психології праці,
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України,
м. Київ

ПОЧУТТЯ ЛЮБОВІ ЯК ДУХОВНА ОСНОВА ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ПРАЦЯХ Г.І. ЧЕЛПАНОВА, Я. КОРЧАКА, В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО, І.А. ЗЯЗЮНА, С.Д. МАКСИМЕНКА ТА ІНШИХ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ

У статті аналізується в історичному контексті психологічна характеристика почуття любові в роботах ряду вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів і педагогів, передусім, таких як Г.І. Челпанов, Я. Корчак, В. О. Сухомлинський, І.А. Зязюн, С.Д. Максименко та ін. Показується важлива роль почуття любові як духовної основи гуманізації педагогічної та соціальної психології, як конструктивного ресурсу породження, вдосконалення навчальної, трудової, професійної діяльності, життєдіяльності і життя людини, особистості, в цілому.

Ключові слова: почуття любові, духовна категорія, гуманізація педагогічної та соціальної психології, праці вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів, педагогів.

В статье анализируется в историческом контексте психологическая характеристика чувства любви в работах ряда отечественных и зарубежных философов, психологов и педагогов, прежде всего, таких как Г.И. Челпанов, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, И.А. Зязюн, С.Д. Максименко и др. Показывается важная роль чувства любви как духовной основы гуманизации педагогической и социальной психологии,

© Рибалка В.В., 2014

как конструктивного ресурса порождения, совершенствования учебной, трудовой, профессиональной деятельности, жизнедеятельности и жизни человека, личности, в целом.

Ключевые слова: чувство любви, духовная категория, гуманизация педагогической и социальной психологии, труды отечественных и зарубежных философов, психологов, педагогов.

The article examines the historical context of the psychological characteristic of the feelings of love in the works of a number of domestic and foreign philosophers, psychologists and teachers, especially such as G.I. Chelpanov, Ya. Korchak, V.A. Suhomlinsky, I.A. Zyzun, C.D. Maksimenko etc. shown the important role of feelings of love as a spiritual basis humanization of educational and social psychologists as a constructive resource generation, improving the educational, employment, occupational activity, life and human life, the person, in general.

Key words: the feeling of love, spiritual category, humanization educational and social psychology, works of domestic and foreign philosophers, psychologists, and teachers.

 еномен любові добре описаний у творах митців і вчених, але й дотепер залишається однією з найбільших таємниць людства. Наукове вивчення цього феномену в психології та педагогіці вже давно здійснюється такими дослідниками, як Г.І. Челпанов, З. Фрейд, Е. Фромм, Я. Корчак, В.О. Сухомлинський, К.Е. Изард, І.С. Кон, В.Ф. Моргун, І.А. Зязюн, С.Д. Максименко та ін. Ми, звичайно, не сподіваємося на вичерпне розкриття цієї проблеми, але хочемо доторкнутися до деяких важливих її сторін, що необхідно для кращого розуміння природи любові вчителями, практичними психологами і соціальними педагогами системи освіти як важливої складової їх професійної діяльності. Актуальність звернення до любові як до життєтворчого феномену зростає в наш час, коли відбувається вихолощення, розпуса, знецінення цього почуття у суспільстві, де утверджуються маргінальні цінності, зокрема ненависть, а любов перетворюється на товар... Тому в освіті мають здійснюватися додаткові зусилля по збереженню,

охороні, утвердженню цього почуття як животворної сили людства, від чистоти якого залежить саме його існування. Тому так важливо звертатися до розуміння любові класиками психології і педагогіки, в розумінні якими любов виступає чистим джерелом справжніх гуманних стосунків між людьми.

У зв'язку з цим, надзвичайно інформативним в даному плані є розуміння любові нашим співвітчизником, відомим філософом, психологом і педагогом Г.І. Челпановим (1862-1936). Базуючись на любові до істини (звичайно як і в усіх інших своїх наукових пошуках), вчений відносить любов до категорії так званих симпатичних почуттів, під якими розуміються ті почуття, що пов'язані з інстинктивним наслідуванням переживанням іншої особи. «Це ті почуття, котрі настільки ж є наслідком соціального життя, наскільки і причиною його. Завдяки цим почуттям індивідуум, так би мовити, відволікається від себе і приходить до безпосереднього дотику з психічним життям інших індивідуумів. В цьому сенсі слід визнати, що симпатія є первісним елементом

соціального почуття» [14, с. 180].

Г.І.Челпанов подає оригінальну психологічну характеристику почуття любові, яка зберігає своє значення і для нинішнього часу, більше того, до цієї характеристики доцільно повернутися, якщо ми хочемо зупинити процес знецінення цього святого почуття. Вчений переконаний, що почуття любові і симпатії тісно пов'язані між собою. «Характерним для почуття любові є те, що людина відчуває задоволення у присутності предмету любові, у присутності іншої істоти, що також здатна почувати... Це почуття задоволення може набувати різних форм: *егоїстичної* – коли благополуччя іншої істоти, що відчуває, нас не дуже цікавить, і *альтруїстичної* – коли наш інтерес спрямовується саме на це. Але найсуттєвішим для почуття любові є наявність іншої істоти, що відчуває. В елементарнішій формі ця емоція має інстинктивний характер, причому реакція цієї емоції виявляється у потязі обіймати, цілувати, - взагалі, дотикатися... Якщо ж ми від почуття любові відніmemo симпатію, то залишиться елемент, який зветься прихильністю, котру англійські психологи звуть такою емоцією *ніжності*». Г.І.Челпанов розрізняє різні форми прихильності, такі як дружба (що зумовлюється схожістю чи відмінністю, і тоді особистості начебто доповнюють одне одного, в такому разі дружба постає ознакою любові, тобто почуття задоволення у присутності даної особи) і кохання між особами протилежної статі (що обумовлюється інстинктивним потягом до народження дитини). Дослідник розглядає також почуття естетичної любові. Кохання, як «виду прихильності, притаманна та ознака, котру англійські психологи звуть «винятковістю». Це почуття полягає в тому, що любов до однієї особи виключає подібне ж почуття по відношенню до іншої особи» [14, с. 183].

Цікаво, що подане Г.І.Челпановим розуміння любові є настільки універсальним, що може бути прикладене,

так би мовити, до різних сфер переживання цього почуття. Приміром цього є любов як одне із найголовніших духовних почуттів учнівської молоді, що треба краще розуміти педагогічним працівникам і спиратися на нього у навчально-виховній роботі з нею. Любов дитини до світу і оточуючих як правило пронизана досвідом переживання ніжної любові матері і справедливої любові батька, любові близьких родичів і друзів. Вже у дитячому та підлітковому віці з'являються перші рефлексивні прояви власної любові, навіть кохання, до протилежної статі, а пізніше кохання між нареченими стає основою сімейної любові, на основі якої з'являються діти і продовжується життя.

Ще у тридцяті роки минулого століття Януш Корчак (1878-1942) показав у своїй книзі «Як любити дитину», що вчитель у своїй любові до учня має передусім поважати любов самої дитини. Він із жалем писав, що через неправильне, іронічне й насмішкувате ставлення дорослих до юного кохання «діти ховаються, але люблять одне одного».

Він любить її за те, що вона не така мамина донька, як усі, весела, не свариться, носить розпущене волосся, що у неї немає батька, що вона якась така славна.

Вона любить його за те, що він не такий, як усі хлопчики, не хуліган, за те, що смішний, що у нього світяться очі, красиве ім'я, що такий якийсь славний.

Ховаються і люблять одне одного...

Чи погано, що вони закохані? І навіть не закохані, а просто дуже, дуже люблять одне одного? Навіть більше, ніж батьків? А може саме це і грішне?...

Вибиваючи з голови передчасну любов, чи не вбиваємо ми тим самим передчасну розпусту?» [7, с. 100-101].

Видатний український педагог В.О.Сухомлинський (1918-1970) писав у своєму творі, названому так само, як і у Януша Корчака - «Як любити дитину», про значення любові для вчителя:

«Любов до дитини в нашій спеціальності – це плоть і кров виховання як сили, що здатна впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – все рівно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без почуття кольору.

...Мова йде про мудру людську любов, одухотворену глибоким знанням людського, розумінням усіх слабких і сильних сторін особистості, про любов, що застерігає від безрозсудних вчинків і надихаючи на вчинки чесні, благородні. Любов, що вчить жити, – така любов нелегка, вона вимагає напруження всіх сил душі, постійної віддачі їх.

Разом з тим любов до дітей надихає вихователя, є для нього джерелом, з якого він постійно черпає нові сили» [13, с. 309].

В.О.Сухомлинський переконаний, що «мудра любов до дітей – вершина нашої педагогічної культури, думки і почуттів. Сердечність, теплота, доброзичливість у ставленні до дитини – те, що можна назвати загальним словом доброта, є результатом великої тривалої роботи педагога над самовихованням почуттів» [13, с. 316].

«Те, що микладаємо в поняття *любов учителя до дітей, любов дітей до вчителя*, починається, на мій погляд, з подиву, з благоговіння однієї людини перед духовними багатствами іншого і передусім перед багатствами думки» [13, с. 318].

Значенню цього поняття для вчителя присвятив, зокрема свою книгу «Педагогіка добра» видатний філософ, психолог і педагог І.А.Зязюн. Він переконаний, що віншування батька й матері, українського народу, рідної землі, Батьківщини неможливе, якщо ми всі «не навчені, не виховані, не благороджені великою метою Добра, Любові, Істини і Краси» [4, с. 307]. Саме поєднання любові з означеними духовними цінностями робить її посправжньому животворною.

Що ж таке Любов, яка відіграє таку велику роль у житті людей, їх вихован-

ні і становленні як особистості? Звернімося знову до її розуміння у довідковій літературі та працях спеціалістів.

Так, відомий дослідник емоцій людини К.Е.Ізард вважав, що «любов займає особливе місце в житті кожної людини. Батьківська любов, любов матері відчувається у ранньому дитинстві і супроводжує людину впродовж багатьох років його життя. Джерелом збагачення і радості може бути любов брата чи сестри, любов друзів.

Коли юнацькі мрії замінюють місце дитячих радощів і сумів, з'являється романтична любов, в якій домінують інтерес, радість і сексуальний потяг.

Кожний з цих типів любові має неповторні ознаки, кожний – особливий комплекс афектів. Але, не дивлячись на розбіжності, в них є і щось спільне. Любов пов'язує людей одне з одним, і цей афективний зв'язок має еволюційно-біологічне, соціокультурне та особистісне значення. Взаємна любов утворює особливе взаємовідношення, котре змінює всі інші афективні порогови і впливає на всі когнітивні процеси людини» [5, с. 89-90].

Стисло і глибоку характеристику поняття любові ми знаходимо в «Українському педагогічному словнику» С.У.Гончаренка, котрий визначає її як «високе моральне почуття, яке полягає у стійкій, самовідданій і свідомій прихильності людини до когось чи чогось, зумовленій визнанням позитивних якостей об'єкта любові, або спільними переконаннями, життєвими цілями та інтересами людей. Протилежністю любові є ненависть, тобто почуття стійкої та свідомої ворожості, відризи до когось або чогось. Предметом любові можуть бути конкретні й узагальнені об'єкти (батьківщина, праця, конкретна людина тощо). У вузькому розумінні слова любов, або кохання – це стійка, самовіддана і свідомо прихильність до особи іншої статі» [3, с. 196].

У «Великій психологічній енциклопедії» наводиться сучасне розуміння любові як: «1.Високого ступеня емоційно позитивного ставлення, що ви-

окремлює його об'єкта серед інших і розташовує його в центрі життєвих потреб й інтересів суб'єкта до батьківщини, матері, до дітей, до музики тощо. 2.Інтенсивне, напружене й водночас стійке почуття суб'єкта, фізіологічно обумовлене сексуальними потребами; виражається у соціально сформованому потязі бути максимально представленим своїми особистісно значущими рисами у життєдіяльності іншого так, щоб пробудити в ньому потребу у відповідному почутті тієї ж інтенсивності, напруженості й стійкості. Почуття любові глибоко інтимне й супроводжується ситуативно виникаючими й змінними емоціями ніжності, захоплення, ревності та ін., що переживаються залежно від індивідуально-психологічних особливостей особистості» [1, с. 222].

В цій же статті даного словника справедливо вказується, що «як родове поняття любов охоплює достатньо широке коло емоційних явищ, котрі вирізняються глибиною, силою, предметною спрямованістю тощо: від порівняно слабо виражених схвалюючих відношень (симпатія) до цілком охоплюючих людину переживань, котрі досягають сили пристрасті [там само].

Авторами відмічається злитність сексуальної потреби індивіда, що забезпечує кінець кінцем продовження роду, з любов'ю як вищого почуття, що дає максимальну можливість особистості бути продовженою, максимально представленою в іншому значущому. Це не дозволяє у рефлексії відділити одне від іншого, через що різні філософські та психологічні напрямки припускали або неправомірну абсолютизацію біологічного начала в любові, зводячи її до статевого інстинкту (любов як секс), чи, заперечуючи і припиняючи фізіологічну сторону любові, трактувати її як суто духовне почуття (любов платонічна). «В особистості людини біологічне знімається і виступає у перетвореному вигляді як соціальне, любов у своїх інтимних психологічних

характеристиках – конкретно-історично зумовлене почуття, що своєрідно відображає соціальні відношення і особливості культури і виступає як моральна основа відношень в інституті шлюбу» [там само].

«Дослідники онтогенезу і функцій любові довели, що вона відіграє важливу роль у формуванні особистості і становленні її «Я-концепції» і, навпаки, що фрустрація потреби у любові призводить до погіршення соматичного та психічного стану людини. Ними був встановлений тісний зв'язок індивідуального почуття любові із традиціями і нормами суспільства і з особливостями сімейного виховання. В психології досліджувалися внутрішня структура любові в цілому і зв'язки окремих її елементів з різними характеристиками особистості, внаслідок чого були встановлені, зокрема зв'язки між здатністю до любові і ставленням суб'єкта до самого себе. Всі ці факти, а також роль любові у створенні сім'ї роблять проблематику любові винятково важливою для психотерапії та психологічного консультування, для виховання і самовиховання особистості» [1, с. 222].

«За З.Фрейдом ядром любові є статеве сполучення, що має метою статеве сполучення. Але від цього поняття невіддільне все, що властиве поняттю «любов»: самолюбство, любов до батьків і дітей, дружба, людинолюбство, відданість конкретним предметам та абстрактним ідеям» [там само].

З.Фрейд стверджував, що любов – це установка, орієнтація характеру, котра задає відношення людини до світу взагалі, а також вияв почуття піклування, відповідальності, поваги і розуміння до інших людей, бажання і здатність зрілого творчого характеру до активної зацікавленості у житті та розвитку об'єкту любові. Статевий потяг – лише форма прояву потреби в любові і сполученні.

Любов – мистецтво, що вимагає різноманітних знань і умінь, в тому числі дисципліни, зосередженості, терпіння, зацікавленості, активності і віри. У су-

часному суспільстві любовні стосунки підпорядковуються законам ринку і реалізуються у численних формах псевдолюбові» [1, с. 222].

У монографії «Психологія особистості», підготовленій С.Д. Максименком, М.В. Папучею і К.С. Максименко, висувається важливе положення, що покладене в назву одного з розділів: «Особистість починається з любові» [8, с. 138]. «Адже любов батьків один до одного лише і може народити, оживити, актуалізувати любов самої дитини: лише вона означатиме повне безоцінне прийняття дитини і формування в неї базальних особистісних новоутворень, таких як довіра до світу та ін.» [8, с. 152].

«...Існування особистості як соціального феномена, що саморозвивається шляхом впрошування себе в культуру, актуалізації власних біосоціальних потенцій і творчого досягнення світу має багато можливостей... зростати в любові з боку інших. На всіх етапах онтогенезу особистості потенційно надаються такі можливості, і її власна справа – використати їх. Хоча досвід вчить, що дефіцит любові в ранньому дитячому віці компенсувати буває дуже важко» [8, с. 153].

Сучасні американські дослідники Р.Герріг і Ф.Зимбардо тлумачать любов як: пристрасть – статеву пристрасть і жагу; довірливу близькість – чесність і взаєморозуміння; вірність – відданість і жертвність. Вони розрізняють поняття любові і закоханості, виділяючи індивідуальні розбіжності в тому, як і наскільки тривало люди переживають любов, наскільки любов визначає прив'язаність людей одне до одного, як любов впливає на успішність життя, розглядаючи взаємозв'язок і наступність між пристрастною любов'ю і любов'ю-дружбою тощо [2, с. 888].

Важливим для розуміння природи любові є питання про її типологію. Так, у «Великому психологічному словнику» виділяються такі різновиди любові, як: 1)любов братська («любов між рівними») – фундаментальний тип,

що утворює основу всіх видів любові; 2)любов материнська («любов до безпомічної істоти»); 3)любов еротична; 4)любов до себе; 5)любов до Бога.

Платон виділяв чотири види любові – пристрасну любов, любов-дружбу, сімейну любов, досконалу любов. У Ф.М.Достоевського ми знаходимо мрійливу і діяльну любов, а у В.О.Сухомлинського – інстинктивну й мудру.

Справжньою поетичною енциклопедією любові є книга поезій сучасного українського філософа, математика, митця Ярослава Миколайовича Миколайчука «Незаймана Любов у даліні Світів: Поетична повість» [9]. Він є доктором технічних наук, професором, директором Карпатського державного центру інформаційних засобів і технологій Національної академії наук України, автором комп'ютерної математичної моделі геному. Водночас, як сучасний український Байрон, він поетично досліджує таємницю любові у масштабі планети Земля і Всесвіту. Ми наважуємося виділити, з дозволу автора, який подарував нам у лютому 2009 року свою унікальну книгу поезій, ті види любові, котрі названі А.Яном (псевдо поета), щоб показати всеосяжність, безкінечність і вічність цього почуття. Ми не скорочуємо перелік наведених в книзі видів любові, оскільки психолог і педагог має орієнтуватися у всіх її видах, під прямим чи опосередкованим впливом яких у сім'ї та суспільстві можуть знаходитися їх клієнти та учні.

Ось цей список в оригінальному авторському формулюванні та послідовності наведення у тексті книги: «Незаймана любов [9, с. 1]: протисуспільна або таємна любов; достеменно правдива Любов східних жінок; Любов-Доля; Любов земних чоловіків та їхніх демонічних начал; Любов – недоторкана, непорочна, незалежна від суспільних основ; прихована любов Сходу; неземна любов; Любов полатана-подерта нанівець; Вічна Любов; роз'ятрена розлючена любов; мерехтлива любов;

скрита Любов».

Подасмо також, оригінальне поетичне визначення А.Яном явища любові [с.34 – тут і далі по 9]:

«Я скажу тобі про Любов – це Дух,
Таємних думок Душі розмова,
Його немає в грошах
і трамвайний рух не містить
– це неземна основа».

Продовжимо далі список: «Таємна зникаюча Любов до мене; минула любов; нове кохання; Любов несказима; Моя Любов до тебе – Демонічна; Любов одинока; Любов світла і висока; Любов моя – космічна сила; четверта вже Любов; Твоя Любов; Безмежна моя до Тебе Любов; Любов моя; Моя найщиріша Любов – неземна; Моя Любов – моя печаль; Моя Любов – зникаю сам; Любов в Тебе; Свята світла Любов; Любов щира; Любов моя – безмежна; На віддалі – Любов моя; Любов ця – нескорима; Духовна Любов; Любов зелена; Неземна Любов; Любов лише Душ – повстала».

І знову – поетичне визначення любові, тепер вже у зв'язку з волею –

« Дамо їм наше відкриття:
Основи Душ – кохання.
Для них неволя – забуття,
А Воля оживання!» [9, с.119].

Далі – «Любов – моя безмежна; весняна Любов; чиста Любов; Любов Бога; Символ Любові – Любов моя – Це не згасиме палке кохання!; Єдина Ти моя Любов, Незрима, буйно-неймовірна; Мені Любов ця – Богом дана; Одна Любов у мене – Ти Глибин думок – Душі єднання; Любові вовк голоден; Твоє Життя – Любов; істинна і справжня Любов; Любов зеленої Фатими; Любов, що манить; Любов, що виникла; Любов тільки наївна; Твоя Любов; Немає Любові – без ласки; Немає почуття Любові – у масці; Любов велика; Любов ніжна; Любов – надія; Любов жагуча; Любов твоя; Любов моя ненаситна; Дух Світлої Любви; Здійснене і май-

бутнє кохання; неймовірне кохання; Демон Чорної Любові; Демон Світлої Любові; Любов скритна; Колапс Таємної Любові; Чорні світи скритої Любові; Шалена Любов; Трепет скритої Любові; ласки щирої Любові; Любов без двозначностей і масок; Любов бездонна; Любов кривава; наша Любов – ілюзія мені дурному; потаємна Любов; Демон дуже скритої Любові; Демон священної Любові; Демон Любові-Долі; Демон Любові; Демон Світлої Любові; Демон скритної Любові; Демон щирої Любові; Демон Великої Любові; Демон нашої Любові; Надтаємна Любов; Таємно далека дорога Любов; жаклива, таємна Любов; таємна, безмірна, жаклива любов; вільна любов; неземна і вічна Любов моя предвічна; Любов в колапсі щира і безпечна; Священна Любов; Прекрасна Любов; Любов безмовна; Любов самотня й бездомна; Любов-фортеця-замок; Щира Любов; Сяюча, ласкава і всеосяжна; кара-Любов; палка Любов Священна; Свята Любов на Волі; напруження-Любов; Безтілесна наша Любов; Ця любов напасна; Любов чарівна в цьому світі; Любов ця Демонова; Любов повстала; Любов зникаюча у небі; Любов моя – тебе кохаю;

Люби мене, Любов моя,
Ти моя радість – моя Мрія! [9, с.252].

Прекрасний стан Любові-Сили; таємно-жаклива любов; Жакливо таємно-неземна Любов; таємна плачуча Любов; Любов шалено-трудна;

Я твій, іду в любов,
як на війну! [9, с.289];
Цілюються Душі – в Любові... [9, с.291];

Заборонена - каменована Любов;

Цілюються Душі – тільки щирі
В любові і бажаннях,
Хай буде їх ласка в мирі,
В земнім безкінечним коханні [9, с.292];

Любов вічна; Ревнива Любов; Люб-ов-вогонь нескоримий; Любов палка; Любов тремка, мов світло жінки-Комети; зникла Любов; нова любов; щира демонічна Любов; зрадлива Любов, підступна Собою; чудовисько Любо-ві; Не проста Любов; Любов-доскона-ла; Земна Любов; своя Любов світла; справжня Любов; Любов-Доля; «така Любов»; звірська Любов; Любов-хіть; Любов чарівна; Партизанська Любов; Любов Свята; Перша Любов-часто тра-гічна; буйна, з небезпечним кінцем Любов; Любов Демонічна, з таємним жакликим лицем; Друга Любов-сі-мейна; Ця Любов практична, елейна; Третя Любов – платонічна в символах радості або ненависті стає; інші Лю-бові – цілком таємні, хитрі, зрадливі, свавільні, палкі. Людям вони особли-во приємні; є ще Любов – надтаємна. Партизанською зветься вона, окрема з трудним початком, досконала, метка, професійна, свідомо, хитра, поважна, велична, достойна, взаємно-потворна і безстидно-проста; Ця Любов не гу-бить Сімейну Любов, вона співіснує з таємним коханням палким, вона зара-за якась надприємна; жакликим своїм змістом таким і розвитком коротких любовних подій стрімких; свавільна Любов Галатеї; Любов до Неї (Галатеї) – вся даремна; Таємна жаклива Любов; Така Любов - як будяки; земне кохан-ня; Любов моя палка; земна розгнзуда-на Любов; Любов-Галатея» [9, с. 363].

Ми можемо додати до цього списку й такі види любові, як вже згадувані материнська і батьківська любов, си-новня й дочірня любов, романтична й реалістична, сліпа і зряча любов, бабу-сина й дідушева любов, патріотична і ностальгічна любов тощо. Існує також педагогічна і психологічна любов. Важ-ливою в нинішніх умовах є соціальна та громадянська любов, міжнаціональ-на та міжособистісна любов як основа міжнародного миру, злагоди і прогресу людства. Кожний може продовжити цей перелік далі і обрати з нього не один вид любові для удосконалення власного життя і життя інших людей...

Значення любові для утверджен-ня життя людини, її цінності та само-цінності, честі і гідності очевидне. Наведемо лише один приклад. Так, американські лікарі провели цікавий довготривалий експеримент із декіль-кома сотнями учнів ряду коледжів. На першому етапі вони з'ясували у бесіді з ними, чи любили або не любили їх у дитинстві їхні батьки і чи відчували вони цю любов або нелюбов. Їх відпові-ді, а також дані про стан здоров'я були занесені в експериментальні протоко-ли. Через 35 років вони знову зустріли-ся зі своїми піддослідними і з'ясували статистично достовірний факт, що серед тих, кого любили батьки, було багато успішних людей і усього 25% мали хронічні хвороби. В іншій же гру-пі, яких батьки не любили, успішних у життєвій долі і кар'єрі виявилось зна-чно менше, а хронічні хвороби вияви-лися у 87% опитаних. Відповідними до цих відсотків, були і переживання чле-нами зазначених груп почуття честі і гідності особистості.

Ось чому у людини має бути мож-ливість вибору і утвердження власно-го виду любові як почуттєвої основи свого духовного потенціалу серед усієї величезної гами видів цього життєдай-ного почуття і використання його на всіх вікових етапах і в усіх ситуаціях життєвого шляху для підвищення сту-пеня успішності і тривалості життя. Адже, як стверджує французький фі-лософ Марсель у своїй книзі про при-роду любові, сказати людині «Я люблю тебе!» - це означає сказати їй: «Ти ні-коли не вмири!» (наведені дані взяті з телепередачі 1-го каналу Росії «Тайни любові» 8.XI.2009 року).

Отже, психолого-педагогічне ви-вчення проблеми любові має бути про-довжене і не перериватися у психології та педагогіці, зокрема у таких її ас-пектах, як розкриття духовного, гума-ністичного потенціалу любові, вплив мудрої любові дорослих на розвиток особистості дитини, збереження благо-родства, щирості і дієвості любові у сто-сунках між людьми. Любов виступає як

дієвий ресурс покращення навчальної, трудової, професійної діяльності, соціальної поведінки, життєдіяльності і життя, в цілому. Особливої уваги потребує захист любові від розпусти та різних форм викривлення, виключення випадків маніпулювання любов'ю, що може призвести, зокрема до гострих психотравм і виникнення суїцидальної загрози для учнівської молоді і дорослих. Любов породжує, розвиває і підтримує не тільки нову людину, особистість, в цілому життя, але і умови їх існування, розвитку, тобто – життєдіяльність, створення нового, більш досконалого предметного, духовного і

матеріального, світу. Вона включена як начало, джерело, каталізатор у всі види творчості, інновації, продуктивної праці, утворює гуманістичний стрижень громадської поведінки і суспільного життя. Саме тому слід говорити, услід за В.О.Сухомлинським, про мудрість любові, формування якої слід здійснювати вже у дошкільному та шкільному віці зусиллями батьків, вчителів, психологів і самих учнів. Хочеться навести на завершення слова мудрої людини, академіка В.М.Синьова, сформульовані ним російською мовою: «Давайте относиться друг к другу, как Друг к Другу!»

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.
2. Герриг Р., Зимбардо Ф. Психология и жизнь. – 16-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 955 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1992. – 376 с.
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
5. Изард К. Эмоции человека: Пер. с англ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980, 440 с.
6. Кон И.С. Дружба: Этико-психологический очерк. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 350 с.
7. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании: Пер. с польск. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
8. Максименко С.Д., К.С.Максименко, М.В.Папуча. Психологія особистості / За ред. С.Д.Максименка. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
9. Миколайчук Я.М. Незаймана Любов у даліні Світів: Поетична повість. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 384 с.
10. Моргунов В.Ф. Методика исследования мотивации любви в свете концепции многомерного развития личности // Семья и личность. Ч.1. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 237-352.
11. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
12. Рудницька Оксана Петрівна. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник / О.П. Рудницька; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К.: 1998. – 247 с.
13. Сухомлинский В.А. Избранные произведения. Т. 5. Статьи. – К.: Рад. школа, 1980. – 678 с.
14. Челпанов Г.И. Очерки психологии / Г.И. Челпанов. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009. – 248 с.

САВІНОВА Н.В.,
доктор педагогічних наук,
доцент, професор,
Миколаївський
національний університет
імені В.О.Сухомлинського,
м. Миколаїв

ГРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ТА ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ

У статті висвітлюється значення гри як засобу розвитку мовлення, корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників; проаналізовано погляди науковців щодо значення гри як засобу корекції психічного розвитку дитини; визначено умови успішного формуванню практичних умінь і навичок у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку при виконанні мовленнєвих вправ .

Ключові слова: гра, ігрова діяльність, розвиток мовлення, словесні ігри, корекція мовлення, мовленнєва діяльність, психічний розвиток, мовленнєві вправи

В статье освещается значение игры как средства развития речи, коррекции речевой деятельности у дошкольников; проанализированы взгляды ученых о значении игры как средства коррекции психического развития ребенка; определены условия успешного формирования практических умений и навыков у детей с нарушениями речевого развития при выполнении речевых упражнений.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, развитие речи, словесные игры, коррекция речи, речевая деятельность, психическое развитие, речевые упражнения

The article highlights the value of the game as a means of developing speech, correction of speech activity of preschool children; the scientists views of the significance of the game as a means of correcting the mental development of the child were analyzed; defined the conditions for the successful formation of practical skills of children with impaired speech development. The author notes that the work of the widely used speech therapy speech exercise performance which promotes practical skills

only under the following conditions: understanding the purpose of child tasks, depending on the clarity of its wording, proper ways to perform the show, including show complex exercises with age and psychological characteristics of the child; regularity, which is realized in multiple repetition; gradually more challenging considering the correction stage, age and individual psychological characteristics of the child; conscious of practical action and speech; independent of the exercise at the final stage of correction; differentiated analysis and evaluation of.

Key words: *game, game activities, language development, word games, body language, speech activity, mental development, speech exercises*

Проблема ігрової діяльності досліджувалась як психологами (Ю. Аркін, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Н. Виноградов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.), так і педагогами (Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Григоренко, Р. Жуковська, В. Захарченко, Т. Маркова, Д. Менджерицька, О. Сорокіна, О. Усова, Г. Швайко, К. Щербакова та ін.). З'ясовувались різні аспекти ігрової діяльності: сутність гри і її характеристика (Л.Виготський, С.Гессен, О.Леонт'єв, Д.Ельконін та ін.); розвиток гри в дошкільному віці (Л.Артемова, А.Бондаренко, Р.Жуковська, Є.Зворигіна, А.Матусик та ін.); розвиток дитини у процесі гри (Л.Артемова, Л.Беляєва, М.Богомолова, В.Воронова, Г.Грішина, Г.Григоренко, В.Іванова, Е.Короткова, К.Щербакова та ін.); розвиток мовлення в ігровій діяльності (Н.Водолага, В.Захарченко, Н.Луцан та ін.).

З потреби дитини діяти відповідно до предметного світу народжується ігрова дія, – зазначав О.Леонт'єв [4]. У результаті дій з предметами, де вони набувають конкретного ігрового смислу, відбувається народження уявленої ігрової ситуації. Відтворювана дитиною дія становить ігрову роль. У сюжетних або “рольових іграх” дитина бере на себе ту чи іншу соціальну функцію, роль, яка підпорядковується певному правилу. Зміст дошкільної гри полягає, за О.Леонт'євим, в єдності ігрової

ролі та ігрового правила. Л.Виготський підкреслював, що в процесі гри відбувається перенесення значень з одного предмета на інший, що набуває вирішального значення для наочно-образного мислення і розвитку зв'язного мовлення дітей, у грі діти не лише маніпулюють іграшками, вони завжди пояснюють, що саме роблять. Без пояснень, які надають нового змісту предметам і діям, є неможливим ні прийняття ролей, ні створення умовного простору гри. При цьому мовлення, що пояснює гру, завжди комусь адресоване. Без домовленості та взаєморозуміння ігрова ситуація розпадеться.

Д.Ельконін висловив припущення, що гра становить своєрідну практику оперування словом, в якій відбуваються зміни відношень між предметом, словом і дією [7]. Вчені (Г.Люблінська, З.Істоміна та ін.) відзначають, що будь-які дії дітей з предметами активно супроводжуються мовленням. Так, при виконанні уявленої ролі дитина створює образ дорослого за допомогою словесного опису конкретної ситуації, тобто ігрові дії є невід'ємними від процесу мовлення дитини. Д.Ельконін подає послідовність розвитку гри між словом, предметом і дією. Цей процес відбувається у такій послідовності: копіювання дій дорослого з предметом; включення словесного предмета і дії в конкретні дії з предметами; заміна предмета і дії їх назвами; виконання ігрових дій у формі розгорнутих висловлювань;

висловлювання особистої оцінки, ставлення. Практичне моделювання відносин – єдиний можливий для дітей засіб орієнтації в завданнях, мотивах та моральних правилах, які реалізують дорослі люди у своїй діяльності. Для здійснення такої складної діяльності, як гра, необхідна певна самоорганізація та наявність навичок спілкування: потрібно домовитись про загальний сюжет, розподілити між собою ролі, визначити значення ігрових предметів, розподілити предмети відповідно за ролями, при здійсненні задуму гри підпорядковуватись правилам відповідно до взятих ролей, контролювати свою поведінку та поведінку своїх друзів у грі. За словами Д.Ельконіна, в ранньому дитинстві мовлення пов'язане з практичною діяльністю та наочною ситуацією, в якій відбувається спілкування з дорослими та іншими дітьми. Дії дитини відбуваються або разом з дорослими, або за їхньою допомогою. Це надає мовленню форму діалогу, тобто прямих відповідей дитини дорослим та запитань до них [7].

Діалогічна форма мовлення обумовлена тим, що діяльність дитини не відокремлена від діяльності дорослого. Діалог виступає як частка спільної діяльності дитини з дорослими. На основі діалогічного мовлення відбувається активне оволодіння граматичною будовою рідної мови. Розвиток зв'язного мовлення у дитини і засвоєння граматичної будови неможливі без оволодіння звуковою системою рідної мови. Оволодіння звуковою культурою мовлення становить два взаємопов'язаних процеси: формування у дитини сприйняття звуків мови і формування вимови звуків. Обидва процеси починаються тоді, коли мова стає для дитини засобом спілкування. У 2-3 роки провідною діяльністю дитини виступає предметна діяльність, маніпуляція з предметами, що супроводжується мовленням. У 3-4 роки відбувається становлення нового виду провідної діяльності – сюжетно-рольової гри, в якій діти відтворюють діяльність дорослих людей. З'являються

три категорії контактів: ділові, пізнавальні, особистісні. У процесі ділових контактів виникають ігри-спілкування з новими якостями, що регулюють дії однолітків або виступають як керівництво їхньою поведінкою. У процесі пізнавальних контактів діти, спілкуючись з однолітками, звертають увагу партнера на свої знання. Особистісні контакти відображають особисту значущість, що знаходить відбиток в актах керування партнером.

У 4-5 років сюжетно-рольова гра ускладнюється. Спілкування відбувається у взаємопов'язаних діях персонажів, ролі яких виконуються. Мовленнєві звертання ще не досить різноманітні. Спілкування у грі виступає здебільшого у формі невербальних актів, що виконують відтепер нову функцію – драматизації. У процесі пізнавальних контактів дитина шукає в цьому віці не джерело інформації, а того, хто цінує її особисті знання або вміння оповідача. Особистісні контакти дають можливість отримати підтвердження своїх позитивних якостей від однолітків 5-6 років. Сюжетно-рольова гра дитини досягає найбільш високого розвитку, продовжує залишатись провідною діяльністю. В іграх відображується світ дорослих, але вже не в діях, а у відносинах людей. Спілкування з дорослими стає позаситуативно-особистісним, з новим змістом потреби у спілкуванні – співпереживанні та взаєморозумінні. Конкретно визначається перевага однолітка як партнера у спілкуванні порівняно з дорослими. Гра повністю будується на мовленнєвому спілкуванні. Кількість невербальних актів різко зменшується. Пізнавальні контакти з'являються як розгорнуті повідомлення в ході гри про певне явище або сферу життя. Втілення казки у гру викликає появу діалогу, в якому уточнюється послідовність і логічний зв'язок подій. Водночас, як зазначає Д.Ельконін, частина пізнавальних мотивів ще є незначною. Діти віддають перевагу бути оповідачами, ніж слухачами.

У 6-7 років гра стає більш серйоз-

ною, в ній відтворюються обставини життя людей більш реалістично, збільшуються вимоги до задуму, винахідливості; з'являється новий тип ігор – ігри з правилами, серед них і словесні ігри. Крім того, сюжетно-рольова гра дітей 6-7 років відбувається у безперервному спілкуванні, основним засобом якого є мовлення. Мовлення виконує нібито дві зовсім різних функції: з однієї сторони, воно виступає засобом соціальної координації досвіду окремих людей, з іншого – найважливішим знаряддям нашої думки. Мова виступає, за словами Л.Виготського, як знаряддя соціального спілкування, водночас і як знаряддя інтимного спілкування дитини з самою собою. Д.Ельконін указував на те, що у грі дошкільників виникає надзвичайно багатий мовленнєвий зв'язок, який доводить зміст кожного окремого вчинку. Дитина не тільки жестикулює, але й сама пояснює свою гру іншим. Якщо порівнювати спілкування дітей у різних ситуаціях, можна побачити, що тільки у грі узгодженість мовленнєвих і предметних засобів спілкування досягає максимальної для дошкільника значущості. Висловлювання, які були включені в рольову гру, практично завжди знаходили відгук у партнера і розгортались у діалог. Вже це дозволяє розглядати гру як діяльність, що сприяє розвитку засобів спілкування дошкільників, а висловлювання, що включені в рольову гру, є ознакою переходу від ситуативного до позаситуативного спілкування [7].

Учені (Р.Жуковська, М.Лісіна, Є.Тихеева та ін.) підкреслювали особливий вплив ігрової діяльності дітей на розвиток їхнього мовлення. Так, Є.Тихеева зазначала, що гра надає дитині невичерпні можливості для її мовленнєвого розвитку, але для цього її треба вдало організувати, спілкуючись як з дорослими, так і з дітьми. На заняттях з маленькими дітьми, які ще не розмовляють або розмовляють мало, переважає мовлення дорослого. З розвитком мовлення, розширенням кола уявлень дітей і навичок мовлення зміст ігор

ускладнюється, кількість персонажів та нових предметів збільшується. Активне мовлення дітей доповнює мовлення дорослого. Є.Тихеева надавала особливої уваги іграм з дидактично дібраними іграшками. Ігри з дітьми, які не вміють розмовляти, сприяють послідовному збагаченню пасивного запасу слів. Поповнення пасивного запасу слів випереджає зростання активного, навіть тоді, коли діти оволодівають механізмом мовлення. Це відбувається завдяки мовленню, яке діти чують у процесі ігор [5]. Одним із найважливіших засобів розвитку мовлення дітей, вважала О.Усова, – є гра. Гра, на її думку, є першою сходинкою в самостійному спілкуванні дитини з іншими. Пізнання дитиною світу в найголовніших життєвих проявах повинно започатковуватись у грі. Вдало організована ігрова діяльність дітей вихователем дозволяє розвивати пізнавальні, моральні, мовленнєві потреби та здібності дошкільників. Як кожна діяльність людини, гра спрямована на задоволення потреб, тобто всього, що необхідно людині для існування і розвитку. Самі потреби, за словами С.Рубінштейна, спонукають людину до активної діяльності.

Р.Жуковська наголошує, що ігри виникають з необхідності у спілкуванні. У процесі ігрового спілкування виникають два типи відносин між дітьми: реальні та ігрові. Але активність мовленнєвого спілкування у грі не у всіх дітей однакова (Л.Виготський, М.Лісіна, Л.Артемова, О.Усова та ін.). Як доводять дослідження Я.Коломинського та Л.Артемової, взаємини між дітьми зароджуються всередині малої групи. У мікрогрупі співіснують лідер та діти, які виступають у ролі підлеглих. Ось чому лідери активно висловлюються в ході гри, а інша частина дітей менш активна в мовленнєвій діяльності. Отже, у процесі гри діти впливають на розвиток мовлення один одного, як позитивно, так і негативно, відповідно до створених у процесі гри взаємовідносин. М.Лісіна, вивчаючи проблему спілкування дошкільників з дорослими,

зауважує, що особистісне спілкування найкращим чином підвищує ефективність запам'ятовування та засвоєння дітьми матеріалу, тобто спілкування у процесі гри дитини з дорослими є головним джерелом отримання нових знань, умінь і навичок, а також мовлення дитини.

Проблему впливу ігрової діяльності безпосередньо на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку досліджували Н.Водолага, В.Захарченко, Н.Луцан та ін.

Дослідження Н.Луцан показують, що для розвитку мовлення дитини значну роль відіграють словесні (репродуктивні і творчі) ігри. Змістом словесної гри виступає мовленнєве повідомлення, засобом реалізації ігрової дії та ігрового задуму є слово, а результатом гри – породження нового висловлювання – тексту. У словесних іграх вирішуються завдання з виховання звукової культури мовлення, формування його граматичної правильності, збагачення, уточнення й активізації словника, розвитку зв'язного мовлення, комунікативної спрямованості мовлення, міжособистісного спілкування. Як компонент мовленнєво-ігрової діяльності, гра в поєднанні з навчанням і мовою, є засобом всебічного розвитку дитини (А.Богущ, Н.Луцан) [1].

Гру як засіб корекції психічного розвитку дітей досліджували ряд учених країн як ближнього (Л.Абрамян, Г.Бурменська, І.Дубровіна, О.Карабанова, С.Карпова, Л.Лисюк та ін.), так і дальнього зарубіжжя (Н.Адельман, Г.Бреслав, А.Кларк, Л.Тайлор та ін.). Учені зазначають, що засвоєння та інтеграція дитиною норм, правил, обмежень, що регулюють соціальні відносини, а також нових смислів, значень, способів діяльності й схем орієнтування у проблемній ігровій ситуації забезпечує корекційний ефект гри.

Учені (Л.Абрамян, Д.Ельконін, О.Карабанова, С.Карпова, Л.Лисюк та ін.) віддають перевагу в організації корекційної роботи з психічного роз-

витку дітей груповим формам ігрової корекції. Це пояснюється характером ігрових і реальних відносин дітей у грі.

С.Карпова, Л.Лисюк розробили перспективну модель реальних та ігрових відносин дітей у процесі гри, визначили їх вплив на психічний розвиток дітей. На думку вчених, функція ігрових відносин полягає в орієнтуванні дітей в системі соціальних смислів, мотивів, норм і правил. Звідси випливає необхідність наявності двох центрів у корекційній грі, а саме: роль дорослого полягає в організації орієнтування дітей у проблемних і конфліктних ситуаціях; функція відносин між однолітками визначається необхідністю організації засвоєння нових способів діяльності і поведінки у психологічно сприятливій атмосфері корекційних ігор [3].

О.Карабанова досліджувала вплив ігрових занять на корекцію психічного розвитку дітей. Авторка розробила корекційно-розвивальну програму, що реалізувалася на групових ігрових заняттях з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, які мали проблеми у спілкуванні з однолітками. Для реалізації розвивально-корекційної програми були використані такі засоби і методи, як: спонтанні і спрямовані сюжетно-рольові ігри, рухливі ігри з правилами, ігрові вправи на розвиток емпатії, усвідомлення себе, формування способів релаксації, програвання умовних реальних ситуацій; емпатичне активне слухання; зворотний комунікативний зв'язок щодо успішності і адекватності поведінки і діяльності, арттерапевтичні методи, метод систематичної десенсибілізації та ін. [2].

Ігровий потенціал при формуванні та корекції нормативного мовлення у дітей-логопатів не залишається поза увагою науковців. Розглядаючи питання про роль ігор у логопедичній роботі, М.Хватцев підкреслював, що ігри сприяють: 1) співдружності педагога з дошкільником; 2) активізації інтересу дитини до мовлення; 3) бажанню дитини дошкільного віку оволодіти тими чи іншими вміннями та навичками; 4)

реформуванню старих та появі нових мовленнєвих умінь та навичок; 5) застосуванню набутих навичок у повсякденному житті [6].

До практичних методів у логопедії відносять дидактичні ігри, в тому числі, словесні, ігри-драматизації, хороводні ігри, моделювання. Вони здебільшого спрямовані на формування та удосконалення мовленнєвих умінь та навичок.

У логопедичній роботі широко використовуються мовленнєві вправи. Під час корекції порушень звукомови прикладом зазначених можуть бути вправи на повторення слів із відкоригованим звуком. Використання ігрових вправ викликає емоційно-позитивний настрій у дітей, знімає напругу. Виконання вправ сприяє формуванню практичних умінь і навичок лише при дотриманні наступних умов: усвідомлення дитиною мети завдання, що залежить від чіткості його формулювання, правильного показу способів виконання, в т.ч. показу складних вправ з урахуванням вікових та психологічних особливостей дитини; систематичність, яка реалізується в багаторазовому повторенні (на логопедичних заняттях, поза ними, на уроці, в позакласний

час із використанням різноманітного мовленнєвого та дидактичного матеріалу і в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування); поступове ускладнення умов з урахуванням етапу корекції, вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини; усвідомлене виконання практичних та мовленнєвих дій; самостійне виконання вправи на заключному етапі корекції (хоча на початкових етапах корекції вправи можуть виконуватися разом із логопедом або з механічною допомогою і т. д.); диференційований аналіз та оцінка виконання.

Отже, коригування мовлення в ігровій діяльності дає змогу досягнути кращих показників мовленнєвого розвитку у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, неодноразово доводячи, що гра може виступати засобом, який пов'язує різні види діяльності: ігрову, навчально-мовленнєву, комунікативно-мовленнєву. Проте, проблема добору та диференціації методів навчання рідної мови дітей із тяжкими порушеннями мовлення відповідно до сучасного рівня розвитку логопедії ще не вирішена повністю й потребує спеціального дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуш А. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи / А. Богуш, Н. Луцан. – К.: Слово, 2008. – 256 с.
2. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка : учебное пособие / О. А. Карабанова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 191 с.
3. Карпова С. Н. Особенности ориентировки на слово у детей : монография / С. Н. Карпова, И. Н. Колобова. – М. : Издательство Московского университета, 1978. – 166 с.
4. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : В 2 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 303 – 323.
5. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1968. – 216 с.
6. Хватцев М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – М.: Учпедгиз, 1959. – С. 140.
7. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

ТКАЧЕНКО О.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра загальної та
вікової психології,
КПІ ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

МОДЕЛЮВАННЯ ТЕКСТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ СИТУАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК УМОВА ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІКИ РОЗУМІННЯ СМИСЛУ ПОВІДОМЛЕНЬ КЛІЄНТА

У статті презентована модель текстуального простору психологічної ситуації клієнта психологічної консультації, яка розроблена автором. Реалізація цієї моделі служить підставою для систематизації прийомів розуміння глибинних смислів повідомлень клієнта, що вдосконалює їх дослідження, формування та використання. Визначено критерії сформованості зазначених прийомів. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей формування прийомів розуміння психологічної ситуації клієнт з використанням презентованої моделі.

Ключові слова: модель текстуального простору, когнітивний рівень текстуального простору, смисловий рівень текстуального простору, прийом розуміння психологічної ситуації клієнта.

В статье презентованная модель текстуального пространства психологической ситуации клиента психологической консультации, которая разработана автором. Реализация этой модели служит основанием для систематизации приемов понимания глубинных смыслов сообщений клиента, что совершенствует их исследование, формирование и использование. Определены критерии сформированности указанных приемов. Представлены результаты эмпирического исследования

© Ткаченко О.А., 2014

особенностей формирования приемов понимания психологической ситуации клиента с использованием презентованной модели.

Ключевые слова: модель текстуального пространства, когнитивный уровень текстуального пространства, смысловой уровень текстуального пространства, прием понимания психологической ситуации клиента.

In the article the model of textual space of the situation of psychological consultancy is represented. The above-mentioned model is worked out by the author as the result of theoretical-methodological analysis and applied achievements of Psychological Hermeneutics. The realization of this model serves as the basis for systematization of understanding techniques of the client's psychological situation, which, in its turn, improves their research, formation and usage in the consultative process. Special attention is paid to the techniques directed to the zone of textual space "interaction of semantic and cognitive levels of the client's text", the usage of which in a consultative dialogue improves a psychologist's understanding process of a hidden sense of a client's messages. In the article the description of the group of the researched techniques is given. The criteria and indexes of their formation are defined. The psycho-diagnostic procedure of its research is experimentally checked up by the author. The results of the empirical research of students-psychologists' formation of the understanding techniques of a hidden sense of a client's messages and peculiarities of their formation with the use of the presented model are described. The expediency of the usage of the model of textual space as an important component of the educational environment which provides future psychologists' formation of understanding techniques of the client's psychological situation and increasing their functionality is substantiated.

Key words: the model of textual space, the cognitive level of the textual space, the semantic level of the cognitive space, an understanding technique of the client's psychological situation.

Актуальність теми дослідження. Нестабільність умов сучасного життя українців породжує масу проблем особистісного плану у вирішенні яких люди все частіше звертаються за кваліфікованою допомогою спеціалістів. В таких умовах людина часто опиняється в нових для неї, ще не осмислених, життєвих ситуаціях. Прийняття рішення про поведінку ускладнене відсутністю в її досвіді готових схем, правил, алгоритмів, ефективність використання яких в зазначеній ситуації була б перевірена

раніше і не викликала сумніву. Клієнт звертається за допомогою до психолога-консультанта якщо відображена у власній смисловій сфері реальна життєва ситуація сприймається людиною як проблемна, іншими словами, з приводу проблемної психологічної ситуації. Практична психологія спрямована саме на роботу зі смисловою сферою особистості. Основа ефективної професійної діяльності практичного психолога – оволодіння процесом розуміння психологічної ситуації клієнта (ПСК). Проте, як показує практика не

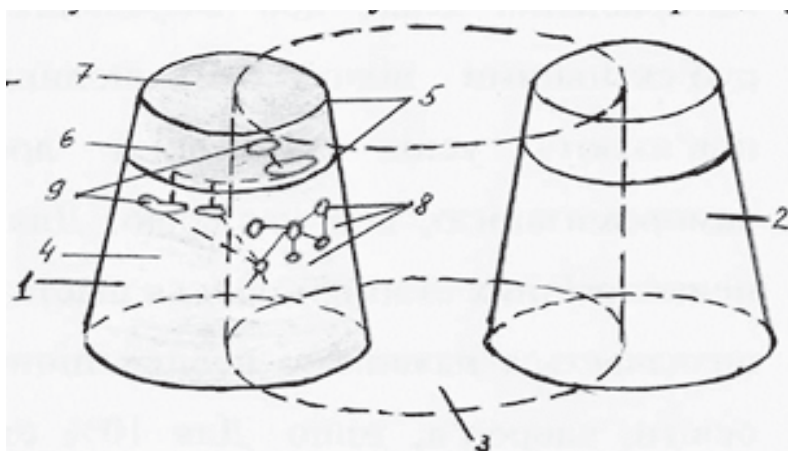


Рис. 1. Модель текстуального простору ПСК в ситуації психологічного консультування

1 – текстуальний простір клієнта; 2 – текстуальний простір психолога; 3 – спільний текстуальний простір клієнта і психолога; 4 – смисловий рівень тексту ПСК; 5 – когнітивний рівень тексту ПСК; 6 – наратив клієнта, представлений засобами внутрішньої мови; 7 – наратив клієнта, представлений вербальними та невербальними засобами; 8 – прихований смисл ПСК як стиснута схема психологічної проблеми клієнта; 9 – елементи текстуального простору, що задіяні в актах смислопородження, смислопобудови і складають концепти, конструкти, ідеологеми, наративні рамки, ядра смислу і т. ін.

всі дипломовані психологи здатні на належному рівні реалізовувати свою професійну діяльність, що актуалізує потребу у визначенні найбільш оптимальних шляхів професійної підготовки висококваліфікованих психологів.

В останні роки в якості наукового підґрунтя для вирішення такої задачі можна використовувати теоретико-методологічні і прикладні здобутки психологічної герменевтики як напряму досліджень, що вивчає проблеми розуміння та інтерпретації реальності, у тому числі психологічної реальності людини, її особистісного досвіду.

Мета даної статті полягає у визначенні наукового потенціалу психологічної герменевтики для рішення проблем забезпечення майбутніх психологів психотехнічними засобами роботи зі смислами повідомлень клієнта.

Аналіз досліджень проблеми, ви-

клад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У ситуації надання психологічної допомоги найважливішими процедурами виступають розуміння й інтерпретація як попереднє структурування, подальше осмислення і пересмислення психологом інформації, трансльованої клієнтом. *Психогерменевтичне визнання текстуальної природи ПСК дозволяє представити її у вигляді багаторівневого текстуального простору, який складається з зовнішнього (когнітивного) та внутрішнього (смислового) рівнів (Н. В. Чепелева).* Такий текст можна віднести до багатосмислових об'єктів, які, зазвичай, мають приховану проблемність, що знаходить відображення в складності їхньої структури (Н. Ф. Каліна). ПСК можна представити у вигляді моделі, що включає ба-

гаторівневий текстуальний простір, у якому відбуваються процеси утворення значень і смислів (рис. 1).

У ситуації психологічного консультування скарга клієнта з'являється перед психологом у вигляді наративу, який є зовнішнім когнітивним рівнем тексту ПСК, результатом попередньої смислоутворюючої діяльності оповідача. Текст, на його зовнішньому рівні, є єдиним способом вираження смислової сфери однієї особистості для іншої, і в той же час ніколи не є повним і точним її вираженням. Це вносить значні труднощі у процес міжособистісного розуміння. Процес розуміння психолога буде переважно спрямований на внутрішній смисловий рівень тексту ПСК, на пошук її прихованого смислу – стиснутої схеми психологічної проблеми клієнта, на розуміння процесу смислоутворення, на визначення елементів текстуального простору, які беруть участь в окремих актах смислопородження, та на з'ясування особливостей їхнього функціонування.

При побудові цілісної моделі ПСК, необхідно відновити характер зв'язків між смисловим та когнітивним рівнями даних елементів, зрозуміти, яких саме труднощів зазнає клієнт під час вербалізації ПСК. Аналіз праць зарубіжних та вітчизняних психологів, в яких розглянуто дану проблему (Е. Бенвініст, Р. Бендлер, Дж. Бюджен-тал, Дж. Гриндер, Р. Кочунас, А. Лоуен, В. Райх, П. Рікер, П. З. Фрейд; Г. С. Абрамова, Ю. Є. Альошина, А. Ф. Бондаренко, Л. Ф. Бурлачук, Н. Ф. Калина, А. А. Леонтьев, Н. Ф. Литовченко, В. І. Олешкевич, М. Папуш, Є. Є. Сапогова, Т. М. Титаренко), дозволив виділити прийоми розуміння, використання яких допоможе вирішити зазначене завдання. Таким чином, було створено групу прийомів розуміння ПСК, що спрямовані на аналіз взаємозв'язку смислового та когнітивного рівнів тексту клієнта. До неї увійшли наступні прийоми.

Творче нерозуміння. Стимулює процес вербалізації, надає реальність

несформульованим думкам, почуттям, фантазіям, мріям, відокремити себе від навколишнього світу, емоцій, думок, і зробити останні об'єктом аналізу.

Диференціація семантичного й прагматичного аспектів тексту (співвідношення того, що говорить і з тим, як говорить): співвіднесення вербальних і невербальних аспектів поведінки клієнта; співвіднесення вербальних компонентів і емоційного тла їх появи; аналіз прояву емоцій у змісті висловлень (техніка емоційного паралелювання).

Аналіз випадків опущення, генералізації, викривлення, номеналізації.

Виявлення й пророблення ознак злиття, ретрофлексії, усвідомлювання, відходу.

Виявлення й пророблення конотативної семантики висловлень клієнта («Значеннєвого мерехтіння»): аналіз асоціацій; віднесення клієнта до його соціальної (частіше професійної) групи (виділення відповідних соціолектів); аналіз смислових контекстів слова; перейменування; аналіз впливу психотерапевтичної ситуації. Що склалося.

Розпізнавання в тексті клієнта презентативного ілюзіонізму, авторепрезентацій, антирепрезентацій.

Референція – співвіднесення висловлення з реальною «событийною» ситуацією: (стимулювання клієнта до детального, образного опису конкретних життєвих ситуацій, що містять проблему).

Розпізнавання актів означення: (вигадування, фантазування; диференціація аспектів фактичної й уявленої ситуації; опис конкретної ситуації очима іншої людини; акцентування уваги на неконгруентності у версіях клієнта – невідповідності між його реальним досвідом, усвідомленням і вираженням у комунікації (звернення уваги клієнта на те, що його усвідомлення не відповідає імперії, що розповідається); розпізнавання стереотипів спілкування.

Психолог сприймає наратив клієн-

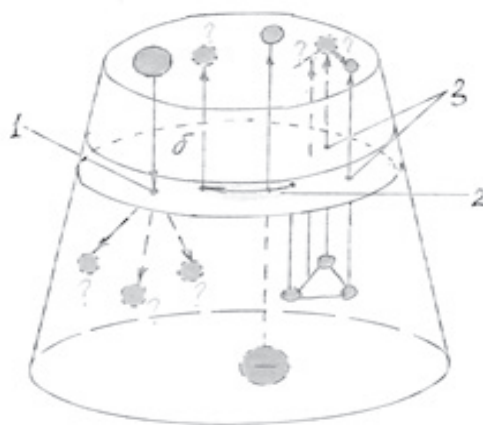


Рис. 2. Модель зони простору тексту ПСК «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта»

Примітки: 1-смислове мерехтіння; 2-когнітивна схема, декларативна система значень, стереотип спілкування, помилкове усвідомлення дійсності, культурні коди, емоційний стан; 3- захисний механізм, опір і т. ін.

та, і в цілому ситуацію психологічного консультування як елемент дійсності в його просторово-часових характеристиках. Це служить причиною того, що вибір прийому розуміння ПСК часто прив'язується до особливостей того чи іншого етапу процесу консультування, тобто робиться акцент на часовій характеристиці. Такий же принцип покладений і в систему навчання психологічному консультуванню. Однак, часові межі виникнення, розвитку і переходу етапів процесу консультування досить розмиті, крім того, ті чи інші особливості текстів клієнта і консультанта можуть актуалізуватися на різних етапах. Тому, формуючи прийоми розуміння ПСК, закладаючи орієнтувальну основу розуміння-дії, ми пропонуємо зміщати акцент на просторову, структурну характеристику тексту клієнта, але, безумовно, з огляду на його мінливість у часі. Зону текстуального простору ситуації психологічного консультування «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта» в його просторовій моде-

лі можна представити як порушення зв'язків між текстовими елементами по відношенню до гіпотетично існуючої площини б (рис. 2), яка може бути розташована на різних рівнях.

Передбачається, що такий підхід до процесу формування прийомів розуміння ПСК спростить виділення предметної основи розуміння-дії зі складного, багаторівневого, мінливого тексту ситуації психологічного консультування, спростить побудову відповідної орієнтувальної основи, і, до того ж, удосконалив систематизацію прийомів розуміння ПСК.

Найбільш надійним показником сформованості у студентів-психологів будь-якого прийому розуміння ПСК є його використання під час надання психологічної консультації. Тому для діагностики сформованості прийомів розуміння ПСК ми прагнули створити умови, що якомога більше нагадували б ситуацію психологічного консультування. В якості стимульного матеріалу студентам було запропоновано тексти, в яких відображалась ПСК. Тексти

пред'являлись групі студентів в усній формі, від першої особи, у вигляді нарративу клієнта. Перед студентами було поставлене питання: до яких дій Вам треба вдатися, щоб як найкраще зрозуміти ПСК? Тексти були створені на основі прикладів консультативних бесід, представлених в працях О.Ф. Бондаренка [1] та С.В. Васьківської [2].

Аналіз письмових звітів студентів здійснювався за принципом контент-аналізу. Як критерій аналізу виступали ознаки зазначених прийомів. За одиницю розрахунків, що є підставою для кількісного аналізу матеріалу, була прийнята поява ознак прийомів розуміння ПСК у тексті-звіті студента. В якості таких ознак виступали окремі слова, словосполучення, терміни, одиничні судження, смислові абзаци.

Про застосування прийомів, спрямованих на зону «взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта» свідчить наявність наступних ознак:

- творчого нерозуміння (визнання необхідності стимулювання вербалізації, активного слухання), яке спрямоване на надання реальності несформульованим думкам клієнта, його почуттям, фантазіям, мріям, можливості відокремлення себе від навколишнього світу, власних емоцій, думок, і отримання можливості зробити останні об'єктом аналізу («Що мама відчуває, коли свариться з дочкою?», «Схоже, що клієнтка відчуває складність ситуації, бо спочатку не може її послідовно описати», «...розповідь допомагає зрозуміти...», «Запропонувати детально розповісти останній конфлікт з дочкою», «треба з'ясувати багато деталей», «мати каже що раніше в неї не вистачало часу на домашні турботи. А зараз?»);
- диференціації семантичного і прагматичного аспектів тексту клієнта – спроби співвіднесення того, що говориться і з тим, як говориться (Мати дійсно дуже схвилювана,

бо вірить що донька прагне до суїциду. В неї на очах сльози, приривається подих, міміка виражає страждання», «Дочка періодично демонструє думки про суїцид: «різати вени», «не витримаю такого життя»», «Мама виражає дуже сильне хвилювання, коли розповідає про проблеми дочки», «Жінка не хоче виставляти на показ свої хвилювання про поведінку Маринки, свої сумніви щодо себе як вихователя, свої зайві клопоти. Натомість, це виглядає так: переробить мою дочку», «Ні, щоб сказати прямо – моя донька заважає мені спокійно жити, вона мене дістала! Натомість, – бе-бе-бе, перевірте її інтелект, я ж мама, я хвилююсь за її розвиток»);

- розпізнавання конотативної семантики висловлень клієнта, тобто аналізу асоціацій, віднесення клієнта до його соціальної групи та виділення відповідних соціолектів, аналізу смислових контекстів слова, перейменування, аналізу впливу самої ситуації консультування («Сама нещодавно переїхала до міста. Може це її власні сумніви, по відношенню до себе. Що означає бути селючкою?», «Що саме мама має на увазі, коли називає власну доньку «необтесаною селючкою», «Мати приймає ярлики і сама їх підтримує: необтесана селючка, копуша, недотепа, безпомічна...»);
- аналізу випадків опущення, генералізації, викривлення, номеналізації («Жінка часто використовує слова (це, все, так), які треба уточнювати», «Жінка схильна вживати неконкретні слова – «все життя», «важко працювала», «жити важко», «все», «завжди» і таке інше, зрозуміло, чому їй складно розібратись»);
- розпізнавання презентативного ілюзіонізму, авторепрезентацій, антирепрезентацій («Мама переживає за те, які в неї склалися відносини з дочкою. Але вона не говорить про відносини, бо, мабуть, звинувачує себе за них. Більше мама говорить

- про життєві обставини», «Здається поведінка дочки доволі демонстра-тивна. Вона кричить, жбурляє щось кудись, доволі публічно та емоційно заявляє, що не витримає такого життя. Здається, що вона просто прагне уваги з боку дорослих, або просто уваги», «Мати розповідає про свої сумніви та турботи, здається, що вона готова визнати свої помилки у вихованні дочки»);
- аналізу опорів, психологічних захистів, стереотипів поведінки («Мама Маринки зовсім не говорить про себе як про учасника ситуації. Вона розповідає тільки про Маринку, і тільки наприкінці, ніби випадково просить допомогти їм обом. Складається враження, що вона відчуває свою провину», «Маринчина мама розповідає так, наче навіть сумніви виникають в неї самотійно. А її рішення тут ніби ні до чого. У всьому винна 6-річна Маринка. Невже не розуміє доросла людина, що сама впливає на поведінку дівчинки. Навряд», ««У нас не прийнято ділитись думками», - каже мама, ніби це не від неї залежить», «Свою провину за погані відносини і відсутність контакту з дочкою мама хоче списати на буденне життя та традиції, коли каже, що їй бракувало часу на розмови з дочкою. Та те, що в її сім'ї відверті розмови не традиційні»);
 - ознаки референції, визнання необхідності деталізованого, образного опису клієнтом конкретних життєвих ситуацій («Попросити клієнту образно, театральну, детально розповісти як вона відреагувала на скарги дочки», «попросити дочку щоб вона описала основні складні моменти її життя за останній час»).
- В констатувальному експерименті взяли участь 286 студентів-психологів КПІ ДВНЗ «КНУ» та КФ ЗНУ. Аналіз отриманих результатів кількості використання досліджуваних прийомів продемонстрував, що показник середнього арифметичного дорівнює 0,8 на

один письмовий звіт. Констатувати факт акцентування уваги студентами-психологами на наявності в тексті клієнта моментів невідповідності елементів текстуального простору ПСК на когнітивному та смисловому рівнях дозволили ознаки відповідних прийомів, що були відображені 43 % від загальної кількості звітів студентів. Таким чином, з'ясувалось, що студенти доволі рідко використовують ці прийоми.

Класичні та сучасні моделі навчання, які набули визнання в останні роки – діалогічного навчання, контекстного, індуктивного тощо, а також, наукові уявлення, в тому числі психогерменевтичні, про природу розуміння та особливості розуміння ПСК, дозволяють певним чином конкретизувати психолого-педагогічні умови, які необхідно створити для формування у майбутніх психологів досліджуваних прийомів [4]. На наш погляд, такими умовами можуть виступати: розгляд прийому розуміння по відношенню до різних ПСК, з урахуванням їх текстуальних характеристик; знання про історію виникнення і розвиток прийому в рамках різних теоретичних концепцій; знання про вимоги до процедури проведення; уявлення про можливі результати застосування прийому; визначення його місця в системі прийомів розуміння ПСК, спрямованих на інші зони текстуального простору [3], а також особливостей їхньої взаємодії, взаємодоповнення, взаємозаміни; знання шляхів перевірки результатів застосування. Забезпечення зазначених умов у формуальному експерименті відбувалось при постійному моделюванні текстуального простору.

У формуальному експерименті було задіяно 149 студентів-психологів: 66 – в експериментальній групі, 83 – у контрольній. За результатами експерименту показник середнього арифметичного щодо кількості використання досліджуваних прийомів на один письмовий звіт в експериментальній групі зріс з 0,6 до 3,1, у контр-

ольній – з 0,9 до 1,4. Наявність ознак сформованості досліджуваних прийомів в загальному об'ємі звітів в експериментальній групі зросла від 37 % до 72 %, в контрольній з 42 % до 51 %. Отримані дані переконливо свідчать про ефективність впровадження розробленої моделі при створенні зазначених вище психолого-педагогічних умов для формування у майбутніх психологів прийомів розуміння ПСК, спрямованих на зону «взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта».

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, прийом розуміння ПСК розглядається нами як заданий спосіб розуміння-дії, що значною мірою визначається особливостями елементів текстуального простору ПСК, на які вона спрямована і які складають її предметну основу. Техніку розуміння ПСК можна визначити

як систему прийомів розуміння ПСК. На основі розробленої моделі текстуального простору психотерапевтичної ситуації створено цілісну систему прийомів розуміння ПСК, частину якої складають прийоми, спрямовані на зону «взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта». Створена система покладена в основу розробки діагностичної процедури дослідження особливостей сформованості цих прийомів, створення психолого-педагогічних умов їх формування, та підвищення системності використання в консультативному процесі. Таким чином, можна сміливо стверджувати, що психологічна герменевтика володіє потужним науковим потенціалом не тільки в теоретичній площині розвитку сучасної психології, але перспективним напрямом для вирішення проблем психологічної практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – Изд. 3-е, испр. и доп. [Текст] / Александр Федорович Бондаренко. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с. (Библиотека психологии и психотерапии. Вып. 94).
2. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: Навч. Посіб. [Текст] / Світлана Василівна Васьківська – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
3. Ткаченко О. А. Особливості використання студентами-психологами прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта [Текст] / О. А. Ткаченко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – Київ : ІВЦ «Політехніка», 2004. – № 3. – С. 121-124.
4. Ткаченко О.А. Психолого-педагогічні умови формування у майбутніх психологів прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта [Текст] / О. А. Ткаченко // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. Український науковий журнал. - Луцьк, 2011. – № 3 – С. 390-394.

ФЕДОРИК В.В.,
аспірантка,
Бердянський державний
педагогічний університет,
м. Бердянськ

РОЛЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У САМОВИХОВАННІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Стаття присвячена проблемі розвитку саморегуляції в молодшому шкільному віці. Проаналізовано стан даного питання в сучасній психолого-педагогічній науці. Охарактеризовано роль саморегуляції у процесі самовиховання молодших школярів. Виявлено ступені сформованості складових саморегуляції: ініціативність у діях; усвідомленість дій; відповідальність у справах і вчинках; автономність, відносна незалежність від впливу оточуючих, або податливість виховним впливам. Представлено результати експертних оцінок вчителів щодо ступеня сформованості саморегуляції дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: молодші школярі, самовиховання, саморегуляція, ініціативність, планування, автономність, цілеспрямованість, рішучість, відповідальність.

Статья посвящена проблеме развития саморегуляции в младшем школьном возрасте. Проанализировано состояние данного вопроса в современной психолого-педагогической науке. Охарактеризована роль саморегуляции в процессе самовоспитания младших школьников. Выявлено степени сформированности составляющих саморегуляции: инициативность в действиях; осознанность действий; ответственность в делах и поступках; автономность, относительная независимость от влияния окружающих, или податливость воспитательным воздействиям. Представлены результаты экспертных оценок учителей степени сформированности саморегуляции детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младшие школьники, самовоспитание, саморегуляция, инициативность, планирование, автономность, целеустремленность, решительность, ответственность.

The article is devoted to the problem of development of self-regulation in junior school age. There analyzed the state of this issue in contemporary psychological and pedagogical science. Characterized the role of self-regulation in the process of self-education of junior pupils. Detected the degrees of formation self-regulation components: initiative in actions; awareness of activities; responsibility in deal and action; autonomy, a relative independence from the influence of others; malleability to nurturing. Presented the results of expert evaluations of teachers on the degree of formation and self-regulation of children in junior school age.

Key words: *pupils of elementary school, self-education, self-regulation, initiative, planning, autonomy, commitment, determination, responsibility.*

Саморегуляція являється важливим компонентом самовиховання, саме вона передбачає вміння особистості керувати емоціями, почуттями, психічними станами, вчинками та поведінкою.

Проблема саморегуляції в психології не є новою. Вона вивчалась із позицій різних підходів: системно-структурного, мотиваційного, особистісного.

Саморегуляцію особистості вивчали вчені, які досліджували: окремі прояви саморегуляції в різних видах діяльності – О.О. Конопкін, Г.С. Нікіфоров; вольову регуляцію особистості – Л.С. Виготський, В.К. Котирло, С.Л. Рубінштейн; проблему саморегуляції в дослідженнях рефлексії – І.Д. Бех, В.В. Давидов; саморегуляцію як здатність особистості довільно управляти власними діями та вчинками – С.Л. Рубінштейн, О.К. Осницький, В.І. Моросанова.

У своїх дослідженнях Л.І. Березовська зазначає, що здатність до саморегуляції у дорослої особистості проходить низку стадій розвитку. Одним із основних критеріїв появи здатності до саморегуляції є вміння гальмувати свої дії відносно того, що приносить задоволення. Авторка відзначає наявність волі як необхідного компонента здійснення саморегуляції [1, с. 71].

Учені (М.Й. Боришевський, Л.І. Бо-

жович, І.І. Чеснокова) вольовими називають тих людей, які ставлять перед собою адекватні цілі і досягають їх, успішно долаючи зовнішні та внутрішні перепони.

У працях І.І. Чеснокової саморегуляцію поведінки описано як дворівневий процес. Перший рівень полягає в управлінні безпосереднім процесом поведінкового акту на всіх етапах його перебігу. Другий рівень – це самоконтроль усіх ланок саморегуляції поведінки та зв'язок між ними: постійний самозвіт, готовність змінювати свої дії, вносити корективи.

Необхідність формування саморегуляції набуває особливої гостроти в молодшому шкільному віці. Невміння управляти собою проявляється в дезадаптивній поведінці, зниженні успішності в навчанні, погіршенні психосоматичного здоров'я дітей. У той же час, на думку багатьох дослідників, формування саморегуляції найбільш ефективно відбувається в молодшому шкільному віці і тісно пов'язане з уявленнями дітей про себе, свої можливості, які складаються під впливом взаємодії з дорослими і однолітками. Саме молодший шкільний вік є сензитивним до розвитку усвідомленої регуляції поведінки, має глибокі потенційні можливості для становлення усвідомленої саморегуляції, оскільки найважливішими психічними новоут-

вореннями цього періоду є довільність поведінки, здатність до внутрішнього планування власних дій, рефлексія, тобто властивості, необхідні для самовиховання.

Дослідження В.І. Моросанової показали, що чим вище рівень усвідомленої саморегуляції, тим вище можливості дитини по оволодінню новими видами діяльності і тим ширше коло дій, які дитина може опанувати (за наявності спеціальних здібностей і відповідної мотивації) [6, с. 118].

Як відмічає О.О. Конопкін саморегуляція представляє собою сукупність складових, які починають інтенсивно формуватися уже в молодшому шкільному віці: ініціативність, усвідомленість дій, відповідальність у справах і вчинках, відносна незалежність від впливу оточуючих (автономність), або ступінь податливості виховним впливам [3, с. 8].

Ініціативність – стала особистісна якість, яка характеризується вільною надситуативною активністю, що спрямована на досягнення конкретних цілей та передбачає вияв рішучості та волі у реалізації запланованого [9, с. 162].

Проявити ініціативу замало для успішного здійснення та досягнення поставленого завдання. Вона має підкріплюватися такими якостями як рішучість, активність, енергійність, домінування.

Ініціативні, але малоактивні, нерішучі люди не здатні здійснити своїх задумів, вони часто перетворюються на мрійників. Розвиваючи ініціативу дітей, треба знайомити їх з навколишнім життям, з діяльністю видатних людей, самим бути взірцем. Діти, наслідуючи, поступово будуть розвивати ініціативність у самих себе.

За М.Й. Боришевським, саморегуляція – це переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудова та перетворення суб'єктом власних дій та вчинків, стратегії життєдіяльності відповідно до актуальних потреб, мотивів, особистісно значущих

цілей, спрямованості [2, С. 119-127]. Тому, здатність обдумувати свої справи і вчинки та відповідати за них, вміння планувати, розраховувати свої сили є істотними ознаками саморегуляції і самовиховання загалом.

Як показали дослідження О.Ю. Осадько, важливо стимулювати молодших школярів до самостійного знаходження прийомів самоорганізації. Елементи організації самого себе проявляються в цілеспрямованості, розподілі своїх сил у процесі виконання діяльності, плануванні, доведенні справи до кінця. Організація своєї діяльності – важлива складова саморегуляції в молодшому шкільному віці [7].

Останні складові, а саме автономність, тобто відносна незалежність від впливу оточуючих і податливість виховним впливам є протилежними.

Самостійність – це насамперед свідоме мотивування дій та їх обґрунтованість, вміння не піддаватися чужим впливам, прагненням і здатність чинити відповідно до особистих переконань [8, с. 106].

Самостійна особистість здатна організувати діяльність з власної ініціативи, ставити цілі, в разі необхідності вносити в поведінку зміни. В протилежному випадку людина слабовільна, адже легко піддається впливові інших, не має стійких переконань між протилежними поглядами, не маючи своєї думки. Така невпевненість та податливість значною мірою може гальмувати процес самовиховання.

Представлені складові саморегуляції суттєво доповнюють одна одну і являються досить важливими для молодшого шкільного віку, адже безпосередньо впливають на подальший розвиток самовиховання.

З метою визначення ступеня сформованості представлених складових саморегуляції молодших школярів нами було проведено дослідження, у якому брали участь 362 учні початкової школи.

Результати методики «Дослідження особистісних особливостей» [4, с.

Таблиця 1

Прояв ініціативності у діях молодших школярів

Особистісні якості та складові саморегуляції	Ступінь сформованості, у %				
	Сформовано повністю	Сформовано в достатній мірі	Сформовано частково	Сформовано в мінімальній мірі	Не сформовано
Рішучість	17	28	25	10	20
Енергійність	16	34	30	8	12
Активність	37	20	30	6	7
Домінування	17	16	30	19	18
Ініціативність у діях	22	24	29	11	14

36], модифікованої для молодшого шкільного віку дали змогу побачити наскільки молодший школяр впевнений у прийнятті рішень, чи може він знаходити вихід із складних ситуацій, наскільки дитина активна у своїх діях і вчинках та чи може учень займати провідну роль, бути першим серед інших і проявляти авторитет. При наявності зазначеного можна говорити про сформованість таких якостей як рішучість, енергійність, активність та домінування, які необхідні у процесі самовиховання.

Прояв сформованості досліджуваних якостей у молодшому шкільному віці наочно зображено в табл. 1.

Із таблиці видно, що у молодших школярів найменш розвинена порівняно з іншими складовими якості домінування. Вона не сформована чи сформована в мінімальній мірі у 134 учнів (37%). Рішучість не сформована у 72 школярів (20%), або сформована в мінімальній мірі у 36 (10%), що також потребує певної уваги. Слід розуміти, що рішучі та впевнені в собі діти своєчасно й, коли це потрібно, швидко приймають рішення і втілюють його в життя. У таких дітей відсутні зайві вагання і сумніви при боротьбі мотивів. Вони легко та швидко можуть ставити цілі і знаходити шляхи їх досягнення.

Що стосується активності та енергійності в різних ситуаціях, у більшості дітей дані якості сформовані повністю, або в достатній мірі.

Наступні складові (обдумування своїх справ і вчинків, планування, розрахунок сил), які були досліджені, представляють собою усвідомленість дій та вчинків молодшими школярами. Ми з'ясували наскільки часто діти планують свої справи та вчинки, чи розраховують свої сили так, щоб все встигнути, або діють одразу без роздумів.

Дані про ступені сформованості усвідомленості дій учнів наведено в табл. 2.

Наведені дані в таблиці показують, що більшість дітей розраховують свої сили в ході виконання доручених завдань, у них простежується елементарне планування своїх вчинків та дій. Та значною є також кількість учнів, які не до кінця усвідомлюють свої дії: діють без роздумів, майже нічого не планують та найскладнішим є те, що вони не аналізують своїх помилок та невдач, хоча усвідомлюють, що вони є.

Аналіз результатів дослідження також показав, що найбільш розвиненими складовими саморегуляції молодших школярів є податливість виховним впливам та відповідальність у справах та вчинках. А це означає, що

Таблиця 2

Прояв усвідомленості дій молодших школярів

Особистісні якості та складові саморегуляції	Ступінь сформованості, у %				
	Сформовано повністю	Сформовано в достатній мірі	Сформовано частково	Сформовано в мінімальній мірі	Не сформовано
Обдумування своїх справ і вчинків	36	25	20	5	14
Планування	31	33	14	12	10
Розрахунок своїх сил	31	34	22	7	6
Усвідомленість дій	33	30	19	8	10

Таблиця 3

Прояв відповідальності у справах та вчинках молодших школярів

Особистісні якості та складові саморегуляції	Ступінь сформованості, у %				
	Сформовано повністю	Сформовано в достатній мірі	Сформовано частково	Сформовано в мінімальній мірі	Не сформовано
Перевірка правильності виконання завдання	42	30	20	-	8
Доведення справи до кінця	52	20	20	3	5
Цілеспрямованість	37	22	23	3	15
Відповідальність у справах і вчинках	44	24	21	2	9

більшість молодших школярів пере-віряють правильність в ході виконання завдань, доводять справу до кінця, стежать за результатом, хоча і під впливом дорослих, але досягають поставлених цілей, рахуються з думкою інших, прислуховуються до зауважень з боку дорослих, уважно слухають роз'яснення вчителя.

Відсоткове співвідношення даних компонентів можна простежити у табл. 3 та 4.

Отримані результати за вище пред-ставленими складовими узгоджуються

з думкою психолога О. Мамоновою, яка досліджувала особливості розви-тку саморегуляції в молодшому шкіль-ному віці. Результати її дослідження свідчать, що у молодшого школяра до-мінують якості, які відповідають за ви-конання учнями норм, правил, вимог дорослих [5].

Розглянемо дані, що характеризують ступені сформованості автоном-ності та відносної незалежності від впливу оточуючих (табл. 5).

Результати цього етапу досліджен-ня свідчать, що значною є кількість

Таблиця 4

Прояв податливості виховним впливам у молодших школярів

Особистісні якості та складові саморегуляції	Ступінь сформованості, у %				
	Сформовано повністю	Сформовано в достатній мірі	Сформовано частково	Сформовано в мінімальній мірі	Не сформовано
Врахування думки інших	21	27	27	9	16
Прислуховування до зауважень вчителя	56	23	16	3	2
Уважне вислуховування роз'яснень вчителя	34	30	14	17	5
Податливість виховним впливам	37	26	19	10	8

дітей у яких даний компонент не сформований, або сформований у мінімальній мірі. Також більшість дітей, які теж потребують пильної уваги, мають часткову сформованість представленої якості. Це суттєво може позначитися на розвитку дитини. Адже дана якість в подальшому або буде сформованою повністю, або залишиться на тому ж рівні, таким чином блокуючи процес самовиховання.

Як видно із таблиці, молодшим

школярам тяжко долати труднощі самотійно, діти потребують підказки, пояснення, схвалення, підтримки з боку дорослих. Тобто, загалом, дитина поки не зможе керувати своєю поведінкою і діяльністю самотійно.

Достовірність результатів, що були отримані за представленою методикою перевірялася за допомогою експертних оцінок класних керівників, які оцінювали сформованість складових саморегуляції дітей класу. Від-

Таблиця 5

Прояв автономності та відносної незалежності від впливу оточуючих молодших школярів

Особистісні якості та складові саморегуляції	Ступінь сформованості, у %				
	Сформовано повністю	Сформовано в достатній мірі	Сформовано частково	Сформовано в мінімальній мірі	Не сформовано
Самотійне подолання труднощів	13	22	33	12	20
Самотійні дії	17	33	32	5	13
Автономність, відносна незалежність від впливу оточуючих	15	28	33	8	16

Таблиця 6

Результати експертних оцінок вчителів щодо ступеня сформованості саморегуляції молодших школярів, у %

Особистісні якості та складові саморегуляції	Ступінь сформованості, у %									
	Сформовано повністю		Сформовано в достатній мірі		Сформовано частково		Сформовано в мінімальній мірі		Не сформовано	
	Діти	Вчителі	Діти	Вчителі	Діти	Вчителі	Діти	Вчителі	Діти	Вчителі
I. Ініціативність у діях										
Рішучість	17	12	28	12	25	47	10	23	20	6
Енергійність	16	13	34	32	30	31	8	12	12	12
Активність	37	33	20	26	30	29	6	6	7	6
Домінування	17	18	16	18	30	34	19	18	18	12
II. Усвідомленість дій										
Обдумування своїх справ і вчинків	36	13	25	29	20	29	5	29	14	-
Планування	31	25	33	30	14	16	12	14	10	15
Розрахунок своїх сил	31	27	34	35	22	26	7	6	6	6
III. Відповідальність у справах і вчинках										
Перевірка правильності виконання завдання	42	10	30	20	20	64	-	-	8	6
Доведення справи до кінця	52	13	20	29	20	35	3	23	5	-
Цілеспрямованість	37	35	22	23	23	19	3	11	15	12
IV. Автономність, відносна незалежність від впливу оточуючих										
Самостійне подолання труднощів	13	16	22	25	33	29	12	15	20	15
Самостійні дії	17	15	33	38	32	35	5	6	13	6
V. Податливість виховним впливам										
Враховання думки інших	21	17	27	32	27	32	9	6	16	13
Прислуховування до зауважень вчителя	56	46	23	27	16	21	3	4	2	2
Уважне вислуховування роз'яснень вчителя	34	29	30	35	14	18	17	16	5	2

мінність результатів простежується у табл. 6.

Аналізуючи результати експертних оцінок вчителів щодо ступеня сформованості складових саморегуляції молодших школярів та порівнюючи їх з отриманими даними дітей ми простежили наступне. Особистісні якості як енергійність, активність домінування за ступенем сформованості у відсотковому співвідношенні мають незначні відмінності, які становлять від 1 до 6 %. Це вказує на те, що учні ведуть активний спосіб життя, постійно знаходять для себе щось цікаве та весь час зайняті якоюсь справою, люблять керувати, бути першими, у більшості складних ситуацій намагаються знайти вихід. Загалом, це може слугувати гарною перспективою в розвитку самовиховання дітей. Що ж стосується рішучості, то різниця у відсотках (від 5 до 22%) вказує на переоцінку школярами своїх можливостей стосовно даної якості.

Наступне, що потребує пильної уваги, це завищення учнями своїх можливостей стосовно відповідального ставлення до справ. Результати дітей та вчителів вказують на високий рівень сформованості цілеспрямованості, а отже автоматично показують, що і усвідомленість дій, а саме планування, розрахунок своїх сил сформовані в достатній мірі, що знаходить своє підтвердження в результатах дітей та вчителів. Однак, що стосується наступних двох компонентів (доведення справи до кінця, перевірка правильності виконання завдань), то ми бачимо суттєву різницю у відсотковому співвідношенні. За даними дітей простежується високий рівень сформованості вказаних складових, чого не можна сказати про результати отримані від вчителів. Перераховані складові завжди свідчать про те, що у дитини є усі передумови для саморозвитку цілеспрямованості. За нашими даними вищезазначені компоненти мають часткову сформованість, що в подальшому призупинить не лише розвиток цілеспрямованості, а й стане бар'єром

в процесі формування саморегуляції та самовиховання. Тому актуальним постає питання пошуку шляхів вирішення даної проблеми.

У двох останніх складових (автономність або податливість виховним впливам) різниця між даними вчителів та учнів є мінімальною (від 1 до 7%), що вказує на достовірність результатів. А значить, що у молодших школярів наявний високий рівень податливості виховним впливам, діти рахуються з думкою інших, прислуховуються до зауважень дорослих. Що стосується самостійності, то рівень – нижче за середній. Адже переважає часткова ступінь сформованості або не сформованість даної якості взагалі. Такі діти не здатні організувати діяльність з власної ініціативи, в разі необхідності вносити корективи в поведінку, залежні від думок інших. Звичайно, що така поведінка буде негативно впливати на процес самовиховання.

Проведений аналіз вказує на складові саморегуляції молодших школярів, які потребують уваги з боку дорослих, а саме: рішучість, обдумування своїх справ і вчинків, відповідальність стосовно виконуваної роботи. Адже діти переоцінюючи свої можливості за даними показниками, не мають жодних мотивів для удосконалення себе як особистості. Таких дітей зазвичай все влаштовує. І саме така позиція є значною перешкодою для розвитку самовиховання.

Висновки. За результатами дослідження рівень розвитку саморегуляції молодших школярів можна оцінити як середній. Прояв більшості якостей та складових саморегуляції у дітей носить ситуативний характер. Учні перевіряють правильність виконаних завдань, обдумують, планують справи та вчинки, прислуховуються до зауважень вчителя, але не аналізують помилки та невдачі, не можуть самостійно долати труднощі, потребують підтримки та схвалення з боку дорослих, підпорядковуються іншим, хоча і не завжди розділяють їх думку.

Подальшу перспективу вбачаємо у розробці корекційно-розвивальних занять, метою яких є розвиток складових саморегуляції у молодших школярів, а саме: довільності, самоконтролю,

внутрішнього плану дій, самодисципліни, самовимогливості, самоуправління, формування навичок самостійно ставити перед собою цілі і визначати шляхи їх досягнення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Березовська Л.І. Самовиховання та саморегуляція особистості / Л.І. Березовська. – К., 2011. – 168 с.
2. Боришевський М.Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості : понятійний апарат / М.Й. Боришевський. – К., 1993. – 223 с.
3. Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека / О.А. Конопкин // Вопросы психологи. – № 1. – 1995. – С. 5–12.
4. Мамонова Е.Б. Изучение особенностей развития личностной саморегуляции младших школьников / Е.Б. Мамонова // Начальная школа. – 2011. – №1. – С. 34–41.
5. Мамонова Е.Б. Особенности развития личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте : Дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Елена Борисовна Мамонова. – Нижний Новгород, 2004. – 201 с.
6. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. – М. : ИП РАН, 2007. – 213 с.
7. Осадько О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников : Дисс. ... канд. псих. наук. : 19.00.07 / Олеся Юрьевна Осадько – К., 1988. – 170 с.
8. Пащенко М.І. Фактори впливу на розвиток творчої активності майбутнього фахівця / М.І. Пащенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія : Зб. наукових праць. – К., 2005. – № 6 (30). – Ч.ІІ. – С. 98–108.
9. Шапран В.Ю. Ініціативність як психологічний феномен: різні підходи до його вивчення / В.Ю. Шапран // Освіта регіону. – К. – № 1 – 2010. – С. 160–164.

ЧАРКІНА О.А.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, заступник декана
психолого-педагогічного
факультету,
Криворізький педагогічний
інститут ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗАТРЕБУВАНOSTІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Стаття присвячена проблемам професіоналізації і професійної затребуваності студентів-психологів. Рівень розвитку індивідуальної професійної затребуваності розглядається як вагомий предиктор свідомості життя і ефективності адаптивних процесів. Обґрунтовується теза про те, що відомості про індивідуальний профіль професійної затребуваності забезпечують цінну інформацію для вирішення проблем керівництва і слугують важливим інструментом для організації психодіагностичного супроводу студентів-психологів.

Ключові слова: професійна затребуваність, рівень професійної затребуваності, професійна компетентність, психологічний супровід.

Статья посвящена проблемам профессионализации и профессиональной востребованности студентов-психологов. Уровень развития индивидуальной профессиональной востребованности рассматривается как существенный предиктор осмысленности жизни и эффективности адаптивных процессов. Обосновывается тезис о том, что знание индивидуального профиля профессиональной востребованности обеспечивает ценную информацию для разрешения проблем руководства и служит важным инструментом для организации психодиагностического сопровождения студентов-психологов.

Ключевые слова: профессиональная востребованность, уровень профессиональной востребованности, профессиональная компетентность, психологическое сопровождение.

The article investigates the professionalization and professional demand of psychology students. Level of development of individual professional demand is seen as a significant predictor of life meaningfulness and effectiveness of adaptive processes. The awareness level of professional competence allows to develop a strategy for moving to the heights of professionalism and track the evolution of professional growth. The thesis that knowledge of an individual profile professional demand provides valuable information for solving problems of guidance and serves as an important tool for organizing psychodiagnostic support psychology students. Professional meaningful demand can be summarized in the following seven constructs (functional components): the degree of satisfaction with professional potential; belonging to a professional community; experience professional demand; attitude toward themselves as competent and authoritative professional; evaluation of professional activity; perception of the relation of others to himself as a significant professional; attitude toward themselves as significant for other professional.

Key words: professional demand, level of professional demand, professional competence, psychological support

Постановка проблеми. Соціально-економічні глобалізаційні процеси, що відбуваються в нашій країні і у світі в цілому, зумовили виражений інтерес з боку багатьох дослідників до феномену професійної затребуваності/незатребуваності особистості. На тлі того, що розповсюджується безробіття і недовикористання трудового потенціалу особистості, у багатьох дослідженнях як основна характеристика сучасного ринку праці відзначається характерна для України ХХІ ст. незатребуваність найбільш освіченої і висококваліфікованої частини суспільства – педагогів, психологів, науковців (Є. Головаха, С. Максименко, Т. Титаренко, П. Дмитренко, О. Макаренко, Н. Гузій, О. Прудська та ін.).

Ситуація обтяжується ще й тим, що в актуальних соціокультурних і економічних умовах затребуваність

професіонала вже не регулюється суспільством, державою, і людина може покладатися в основному тільки на себе. Виключення зі сфери матеріального і соціокультурного виробництва значної частини людського потенціалу супроводжується зростанням соціальної нерівності і маргіналізацією цілих соціальних груп.

Таким чином, перед суспільством постала необхідність створення науково обґрунтованих механізмів ефективної реалізації соціальних і професійних ресурсів особистості студента – носія потенціалу майбутнього. Тому актуальність системно-акмеологічного аналізу професійної затребуваності особистості має не тільки важливе наукове, але і очевидне практичне значення. Своєчасне вирішення завдання активізації особистісних ресурсів затребуваності сприятиме не тільки ефективному використанню

наукового і виробничого потенціалу країни, але і забезпеченню соціальної, економічної і психологічної безпеки особистості і суспільства в цілому.

На теоретико-методологічному рівні **актуальність дослідження** визначається відсутністю в сучасній українській психології підходів і цілісної розробки проблеми, концепції і визначення поняття «Професійна затребуваність особистості». Спроби феноменологічного визначення і операціоналізації цього поняття здійснювалися в соціологічних, економічних і педагогічних дослідженнях. Просування в розумінні затребуваності як психологічного явища вимагає подальшого розвитку як окремих теоретичних положень, так і міждисциплінарної інтеграції знань для отримання цілісної картини професійної затребуваності, узагальненої еклектичної системної моделі, що змістовно відбиває особливості її формування на різних етапах персоні- і професіогенезу особистості.

На тлі вираженого інтересу вчених до екзогенних чинників професійної затребуваності (впливи середовища, наприклад, регіон проживання і, відповідно, попит на ринку праці; фактори престижу, рентабельності тощо) залишаються практично не вивченими її внутрішньоособистісні чинники і ресурси.

На рівні соціальної і організаційної практики актуальність дослідження пов'язана з необхідністю виявлення детермінант, умов і механізмів досягнення балансу у взаємодії трьох складових професійної затребуваності - соціуму, особистості і професії, що дозволить розробити технології соціально-психологічного супроводу особистості на різних етапах персоні- і професіогенезу як для досягнення затребуваності, так і виходу з кризи затребуваності.

Останніми роками відмічається зростання кількості міждисциплінарних досліджень професійної затребуваності. Психолого-педагогічні роботи

переважно присвячені вивченню співвідношення компетентності і затребуваності фахівця; економіко-педагогічні - маркетинговим дослідженням освітніх послуг, в яких облік затребуваності випускників є обов'язковим компонентом (Є. Жаріков, Є. Крушельницький, В. Пекеліс, М. Тутушкіна, Г. Щедровицький та ін.).

Отже, дана проблема обумовлена рядом об'єктивно існуючих **протиріч**: між зростаючою практико-орієнтованою, соціально-обумовленою необхідністю розробки науково-обґрунтованих концепцій професійної затребуваності особистості і відсутністю комплексного системного підходу до психологічної інтерпретації цього феномену; необхідністю вирішення завдання оцінки критеріїв професійної затребуваності особистості і відсутністю адекватного психодіагностичного інструментарію; актуальною потребою соціальної практики в розробці диференційованих технологій оптимізації особистісних ресурсів професійної затребуваності і відсутністю концептуальних основ для створення умов цієї оптимізації.

Мета дослідження: теоретико-емпіричне вивчення феномену професійної затребуваності студентів-психологів.

Об'єкт дослідження - особистість як суб'єкт професійної затребуваності.

Предмет дослідження - соціально-психологічна структура (складові) і детермінанти професійної затребуваності студентів-психологів.

Гіпотеза: дослідження професійної затребуваності особистості студента-психолога можливе при розгляді даного феномену як метасистеми взаємодії особистості, соціуму і професії, що формується на основі усвідомлення суб'єктом власної реалізації в особистісно- і соціально значущій діяльності, та опису її у вигляді трьохфакторної моделі, яка включає соціальну, особистісну і професійну складову, що відбивають спрямованість особистості на реалізацію відповідно в со-

ціальний, особистісний і професійний сферах.

Додаткові гіпотези.

1. Специфіка професійної затребуваності особистості студента-психолога визначається соціально-психологічною детермінацією на макрорівні (суспільство, держава), екзорівні (ринок праці), мезорівні (організація, установа, заклад освіти), мікрорівні (сім'я і референтні групи) - і рівні особистості, що визначає не тільки її сформованість, але і ступінь ефективності в різних ситуаціях взаємодії. На кожному з рівнів детермінації професійна затребуваність представлена в ідеальній (установки суб'єкта на реалізацію в особистісно- і соціально-значущій діяльності) і реальній формі (умови, що сприяють або перешкоджають реалізації студента в особистісно- і соціально-значущій діяльності).

2. Криза професійної затребуваності є наслідком конфліктної взаємодії між соціумом, особистістю і професією в результаті поєднаного впливу як внутрішніх, так і зовнішніх чинників.

3. Затребуваність впливає як на активність, так і на результативність поведінки студента-психолога, обумовлюючи ефективність його адаптації в нестабільних соціальному (освітньому), особистісному і професійному просторах.

Завдання дослідження.

1. Провести аналіз концептуальних і методологічних підходів до вивчення професійної затребуваності студентів-психологів, виділити основні детермінанти, особливості структури і змісту професійної затребуваності особистості в контексті різних підходів до її дослідження.

2. Виділити психологічні компоненти професійної затребуваності студентів-психологів.

3. Апробувати діагностичний інструментар, що дозволяє описувати феномен в аспекті вирішення практичних завдань (професійного

відбору, психологічного супроводу особистості, побудови індивідуальної траєкторії досягнення професійної затребуваності під час оволодіння психологічною спеціальністю).

Виклад основного змісту. Рівень сформованості професійної затребуваності особистості є важливим предиктором свідомості життя й ефективності адаптивних процесів незалежно від віку і статті. Усвідомлення рівня професійної компетенції дозволяє виробити стратегію просування до вершин професіоналізму і відстежити еволюцію професійного зростання.

При цьому відомості про індивідуальний профіль професійної затребуваності надають цінну інформацію для вирішення завдань профорієнтації і слугують важливим психодіагностичним інструментом при організації психологічного супроводу студентів.

Методологічні і теоретичні основи дослідження.

Методологічну основу становлять принципи соціальної детермінації розвитку особистості (С. Рубінштейн, В. Мясіщев, Б. Ломов, О. Бодальов, О. Брушлинський, О. Журавльов та ін.); комплексного підходу - як підстави для аналізу професійної затребуваності з урахуванням соціально-економічних, організаційно-управлінських, психологічних, моральних та інших регуляторів трудової поведінки особистості (Б. Ананьєв, Л. Анциферова); системного підходу, що надав можливість цілісного осмислення взаємозв'язку складових професійної затребуваності (Б. Ломов, В. Барабанщиков, Д. Завалішина, В. Кузьмін та ін.); метасистемного підходу (Дж. Флейвелл, А. Карпов), що показує подвоєне існування об'єктивно існуючих стосунків між складовими професійної затребуваності у вигляді суб'єктивної реальності; суб'єктивно-діяльнісного - як основи перетворюючої цілеспрямованої своєчасної активності особистості (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, К. Абульханова, О. Бруш-

линський та ін.); системогенезу (В. Шадриков, В. Барабанщиков).

Теоретичними підставами виступили: теорія стосунків (В. Мясіщев); уявлення про метаіндивідуальність (Н. Андрєєва, Б. Вяткін, Л. Дорфман, В. Мерлін, А. Петровський та ін.), концепції професіогенезу особистості і кризи професійного розвитку (Е. Зеєр, Г. Горелова, О. Дьомін, Є. Клімов, А. Маркова, Н. Пряжников, О. Фонарьов, В. Шадриков, Б. Ясько та ін.), положення про моральну і духовну обумовленість соціальної і професійної поведінки (А. Адлер, А. Маслоу, Е. Фромм та ін.), уявлення про соціальну реалізацію професіонала (Г. Зараковський, О. Єрмолаєва, О. Іванова), про затребуваність фахівців у педагогічних дослідженнях (В. Серіков, О. Тараканова, С. Хазова, Т. Шевченко та ін.).

Основні положення концепції соціально-професійної затребуваності особистості представлені в роботах Р. Березовської [1], І. Терешкіної [3], О. Харитонові і Б. Ясько [4]. *Професійна затребуваність* визначається як «багаторівнева, ієрархічна, пов'язана з іншими психологічними утвореннями (активність, сенс, цінність, зовнішнє середовище, спілкування, професійна діяльність та ін.) метасистема суб'єктивних відносин особистості до себе як до «значимого для інших професіоналу». Професійна затребуваність входить в структуру професійної Я-концепції особистості і знаходиться на стику її когнітивної та емоційної складових. Це одночасно і процес, і результат входження людини в професійну реальність [3].

Так, М. Пряжников розглядає затребуваність результатів праці як «ринкову вартість», оцінку значущості професії, детально аналізує феномен людської гідності, визначаючи його як почуття власної цінності, що виникає у людини в результаті успішного виконання певної справи [2]. Таке визначення близьке до психологічного розуміння даного феномену.

Феномен затребуваності в психології з'являється як цілісна система суб'єктивних, індивідуалізованих, свідомих ставлень індивіда до власного Я, що формується упродовж усього періоду становлення особистості на основі попереднього досвіду людини і займає важливе місце серед критеріїв досягнення нею особистісної зрілості. Будучи однією з центральних категорій екзистенціальної психології, затребуваність включає професійну складову, оскільки саме через працю людина багато в чому реалізовує свої смисложиттєві установки і акмеологічні цінності «самореалізації», «саморозвитку», «професіоналізму» тощо [3, 4 та ін.]. Згідно з даними психологічних досліджень, існує тісний взаємозв'язок між суб'єктивним переживанням затребуваності, рівнем свідомості життя і особливостями функціонування особистості в різних сферах її життєдіяльності [1, 2, 3, 4, 5 та ін.].

У «життєвому просторі особистості» (В. Чудновський) образ рефлексії себе як професіонала і переживання своєї професійної затребуваності виступає як одна з конститутивних детермінант успішної реалізації життєвого шляху індивіда. Теоретично обґрунтовується, що переживання професійної затребуваності багато в чому визначає психологічне здоров'я суб'єкта праці і впливає на його суб'єктивне благополуччя. Як пише В. Чудновський: «...особливості такого усвідомлення суттєво обумовлюють самопочуття особистості і до певного ступеню - результати її життя і діяльності» [5, с. 16].

Професійна затребуваність змістовно може бути узагальнена в наступних семи конструктах (функціональних компонентах): задоволеність ступенем реалізації професійного потенціалу; приналежність до професійного співтовариства; переживання професійної затребуваності; ставлення до себе як до компетентного і авторитетного професіонала; оцінка

результатів професійної діяльності; сприйняття ставлення інших до себе як до значимого професіонала; самовідношення до себе як до значимого для інших професіонала [4, с. 45-56].

Дуже важливим є формування цих компонентів в процесі здобуття психологічної освіти. Дії ВНЗ, спрямовані на підвищення професійної затребуваності випускників, можуть стати значимою частиною кар'єрного тьюторингу як системи організаційно-психологічного супроводу професійної кар'єри фахівця на її ранніх етапах [1, с. 39-47].

У період з 05.03.2014 по 05.05.2014 нами було проведено дослідження професійної затребуваності студентів-психологів та її компонентів. Вибірку склали 123 студентки (100% дівчат) IV - V курсів спеціальностей «Практична психологія», «Початкова освіта і практична психологія», «Біологія і практична психологія». Визначальним при формуванні вибірки дослідження був факт проходження діагностично-корекційної та виробничої практик студентами 4 і 5 курсу відповідно.

Для діагностики ми використовували опитувач О. Харитоновой, Б. Ясько «Професійна затребуваність особистості», який відноситься до групи стандартизованих особистісних тестів [4, с. 45-56].

Опитувач складається з 9 шкал і 47 тверджень. Респонденту необхідно оцінити кожне з них, вибравши один з чотирьох запропонованих варіантів відповідей («Вірно», «Напевно, вірно», «Напевно, невірно», «Невірно»). Потім отримані бали співвідносять і порівнюють з нормативними таблицями і визначають рівень вираженості професійної затребуваності за кожною з поданих шкал.

За шкалою «Задоволеність реалізацією професійного потенціалу» результати 78 (63%) опитаних відповідають оптимальному рівню задоволеності, 45 (37%) - низькому, що свідчить про недостатню реалізацію

професійного потенціалу в якості студента-практиканта.

За шкалою «Приналежність до професійного співтовариства», яка дозволяє діагностувати ставлення особи до себе як представника професійного співтовариства і диференційовану оцінку структури праці, відбиту у свідомості суб'єкта, 98 (80%) респондентів мають середній рівень, 22 (18%) - високий, 3 (2%) - низький.

Високі показники за шкалою «Переживання професійної затребуваності», які простежуються у 12 (10%) студенток, вказують на відсутність переживання професійної незатребуваності; негативну професійну самооцінку мають 48 (39%) осіб, проміжну позицію займають 63 (51%) майбутні психологи.

Відповідно до шкали «Професійна компетентність» відсутність упевненості у вільному володінні засобами діяльності притаманна 69 (56%) респондентам, а 54 (44%) - влаштовує рівень розвитку їх професійних умінь.

Шкала «Професійний авторитет» відбиває суб'єктивну оцінку (ступінь) ідеальної представленості особистості у свідомості інших людей в якості професіонала, чия думка важлива для інших як істотний орієнтир при ухваленні рішень. Відсутність упевненості у своїй професійній значущості для інших властива 27 (22%) опитаних, тоді як для 96 (78%) осіб характерною є адекватна самооцінка актуального статусу.

За шкалою «Оцінка результатів професійної діяльності» 32 (26%) респонденти упевнені, що близькі, викладачі факультету і керівництво школи-бази практики цінують і поважають їх як висококваліфікованих фахівців. 74 (60%) студентки займають проміжну позицію, і 17 (14%) осіб сумніваються в можливості знайти застосування своїм професійним здібностям.

Цікаві результати було отримано за шкалою «Ставлення інших»: тільки 27 (22%) майбутніх фахівців-

психологів задоволені ставленням до них як до професіонала з боку інших осіб, а 96 (78%) активно працюють над формуванням власного професійного іміджу.

За даними шкали «Самовідношення» 35 (29%) опитаних упевнені, що своєю працею можуть приносити користь оточуючим, 73 (59%) займають проміжну позицію, а 15 (12%) сумніваються в тому, що їх діяльність може бути соціально-корисною.

Проаналізувавши дані, що відповідають шкалі «Загальний рівень професійної затребуваності», можна зробити висновок, що лише 21 (17%) опитаних не схильні до переживання незатребуваності результатів своєї діяльності, досвіду, оцінюючи їх як важливі, значимі, цінні для інших. 56 (46%) респондентів упевнені у своїй некомпетентності, нереферентності, незначущості як професіонала для інших. Їм притаманне негативне самовідношення, обумовлене незначущістю результатів їх професійної діяльності для оточення. 46 (37%) студенток-психологів мають, на їх думку, середньо-оптимальний рівень професійної затребуваності.

Висновки. Отже, професійну затребуваність особистості можна визначити як динамічну метасистему взаємодії трьох глобальних складових: соціуму, особистості і професії. Професійна затребуваність є одночасно і процесом, і результатом входження людини в соціокультурну і професійну реальність. Функціонування цього динамічного метасистемного утворення обумовлене усвідомленням особистістю своєї соціальної значущості і залежить від конкретних умов перебігу соціалізації і професіоналізації людини.

Основним завданням з формування професійної затребуваності студентів-психологів є створення умов для професійного самовизначення (усвідомлення своїх професійних можливостей, інтересів і цінностей), самоорганізації (надбання і розши-

рення професійного досвіду), визначення шляхів входження в професійне співтовариство, створення позитивних образів і перспектив подальшого професійного і кар'єрного зростання, а також розвитку навичок ефективної самопрезентації і працевлаштування.

Доцільно розширювати профорієнтаційну діяльність ВНЗ, додавши до їх функцій: налагодження і підтримку контактів з установами освіти і компаніями-працедавцями; проведення лекторіїв, навчальних тренінгів і семінарів, майстер-класів, що роз'яснюють студентам-психологам перспективи їх професійного розвитку; організацію стажувань і літніх психологічних практик; сприяння в працевлаштуванні здібних випускників в найкращі освітньо-професійні та соціально-психологічні заклади міста, району, області.

Перспективи подальших розробок даної проблеми ми вбачаємо у дослідженні гендерної стратифікації професійної компетентності і професійної затребуваності студентів-психологів, оскільки нашу вибірку становили виключно дівчата і молоді жінки (специфіка педагогічного інституту).

Ми передбачаємо, що серед юнаків і молодих чоловіків, котрі оволодівають психологічними спеціальностями, буде більш оптимальний і збалансований розподіл показників за шкалами, обумовлений саме особливостями чоловічої професійної ідентичності.

З метою емпіричної верифікації даної гіпотези ми плануємо залучити до дослідження студентів-психологів з інших ВНЗ нашого регіону (Дніпропетровської області) через нерепрезентативність вибірки Криворізького педагогічного інституту, зумовлену недостатньою кількістю студентів-чоловіків – майбутніх психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Березовская Р.А. Проблема профессиональной востребованности выпускников вузов. Психологический аспект // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*, 2012. – № 12. – С. 39-47.
2. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М. : Ампис, 2004. – 336 с.
3. Терешкина Ирина Борисовна. Социально-психологические аспекты профессионального становления практических психологов на этапе обучения в вузе : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 : СПб., 2000. – 198 с. РГБ ОД, 61:01-19/162-X.
4. Харитонова Е.В., Ясько Б.А. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПРОФЕСІЙНА ЗАТРЕБУВАНІСТЬЛ) // *Практична психологія та соціальна робота*, 2010. – №7. – С. 45-56.
5. Чудновский В.Э. Жизненное пространство личности // Психологические проблемы смысла жизни и акме: эл. сб. материалов XVIII симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – М. : ФГНУ "Психологический институт РАО", 2013. – С. 14-28. – <http://www.pirao.ru>

ШАПОВАЛОВА В.С.,
здобувач, кафедра прикладної
психології ХНУ ім. В.Н. Каразіна,
Національний фармацевтичний
університет,
м. Харків

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті розглянуті аспекти, які впливають на розвиток особистості у юнацькому (студентському) віці. Важливим моментом даного віку являється відокремлення від дорослих, вступ в самостійне життя. Зазначено, що у юнацькому віці юнаки та дівчата визначають свою майбутню долю, роблять вибір щодо професії, власного світогляду та принципів.

Ключові слова: юнацький (студентський) вік, самовизначення, самосвідомість, професійне самовизначення, самооцінка, саморефлексія, Я-концепція.

В статье рассмотрены аспекты, которые влияют на развитие личности в юношеском (студенческом) возрасте. Важным моментом данного возраста является отделение от взрослых, вступление в самостоятельную жизнь. Отмечено, что в юношеском возрасте юноши и девушки определяют свою будущую судьбу, делают выбор относительно своей профессии, собственного мировоззрения и принципов.

Ключевые слова: юношеский (студенческий) возраст, самоопределение, самосознание, профессиональное самоопределение, самооценка, саморефлексия, Я-концепция.

This paper indicates the importance of adolescence in everyone's life as adolescence is a relatively independent life stage. The author notes that in the psychological literature, there are differences of interpretation of the term "youth", differences with respect to conducting business and differences in defining the scope of this age period. The article describes the aspects that influence the development of personality in youth (student's) age. The physical maturation is fully completed in youth age. The development occurs in almost all fields of human: cognitive,

© Шаповалова В.С., 2014

motivational, emotional and volitional mental personality. An important aspect of this age is the separation from adults, entry into adult life. It is indicated that in adolescence boys and girls determine their future, make choices about the profession (emerging professional self-concept), their own philosophy and principles. Much attention is paid to youth to communicate with peers.

Key words: *youth (student) age, self-awareness, professional self-esteem, self-reflection, self-concept.*

Постановка проблеми. Психологія юнацького (студентського) віку являється одним із найважливіших та найменш опрацьованим розділом вікової психології, що потребує подальшого вивчення та дослідження.

Аналіз джерел і публікацій. Віковою психологією займалися багато вчених серед яких можна відзначити наступних дослідників: І. З. Кон, Ф. Раїс, А. А. Реан, Е. Еріксон, Е. Шпрангер, Д. Б. Ельконін, І. Ю. Кулагіна, В. С. Мухіна, В. І. Слободчиков та багато інших.

Метою даної статті є теоретичний аналіз аспектів в психологічній літературі, які виникають тапливають на розвиток і становлення особистості в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. У психологічній науці відносно недавно юність була виділена у вікову категорію. Це сталося в 1960 р. під час дослідження психофізіологічних функцій дорослих людей у лєнінградській психологічній школі під керівництвом Б. Г. Ананьєва. За його твердженням, студентський вік є сенситивним періодом, який сприяє розвитку основних соціогенних потенцій людини.

Період юності являє собою етап дорослішання школярів, тому є відносно самостійним періодом життя. Дорослість можна розуміти в декількох значеннях: у біологічному, соціальному та психологічному. Біологічна дорослість визначається статевою зрілістю людини, здатністю до народження дітей; соціальна дорослість визначається здатністю людини приймати соціаль-

ні ролі, побудовою суспільних відносин, приналежністю людини до певної соціальної групи, економічною незалежністю; психологічну – пов'язують з умінням бути самим собою, а також зі зрілою особистісною ідентичністю.

Юність, як період онтогенетичного розвитку залежить від напряму чи підходу автора. Наприклад біогенетичні теорії говорять про те, що всесторонній розвиток особистості спричиняють біологічні процеси дорослішання, тому ці теорії розглядають юність як період розвитку організму, який супроводжується зростанням та удосконаленням здібностей.

Що стосується психологічних теорій, то дослідники головну увагу приділяють суб'єктивній стороні, внутрішньому світові та самосвідомості особистості.

Представники психоаналітичного напряму (З. Фрейд, А. Фрейд) розглядають юність як період психосексуального розвитку, коли приплив інстинктивної енергії лібідо має бути компенсованим.

Згідно Е. Шпрангера, який в протилежність психоаналізу розглядав юність як етап, коли особистість поглинає культура, «об'єктивний та нормативний дух епохи».

Наприклад, Е. Еріксон в психосоціальній теорії говорить про те, що в період юності повинна бути виконана головна задача, яка будується навколо кризи ідентичності, створення власного та єдиного образу свого Я: «Юность – это возраст окончательно установления доминирующей по-

зитивної ідентичності Его. Именно тогда будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни» [11, с. 298].

Відповідно до соціологічних теорій, які розглядають юнацький вік як період соціалізації, як становлення та перехід особистості від дитинства до самостійної діяльності дорослої людини при впливі на неї суспільства.

Питання та протиріччя виникають у пояснюванні самого терміну «юність» та у визначенні вікових рамок цього періоду.

У великій психологічній енциклопедії зазначено, що юність – це перехід від пубертатного віку до самостійного життя. У цей період повністю завершується фізичне дозрівання. Починається психологічне дозрівання, яке пов'язане з розвитком самовизначення, самосвідомості. Юність розглядають як вступ у доросле життя [2].

Юнацький вік – надзвичайно важливий та відповідальний період у розвитку особистості. Ще Ж.-Ж. Руссо казав про те, що свідоме самовизначення являється головною задачею в «другому народженні» особистості в юності.

Психолог Л.Д. Столяренко говорить про те, що юнацький вік – це етап формування власного світогляду та самосвідомості, етап людської близькості, коли цінності кохання, дружби, інтимної близькості можуть виходити на перший план, а головним процесом цього віку – є становлення стійкого образу своєї особистості та свого «Я» [7].

У віковій психології немає загальноприйнятих хронологічних рамок, які могли б позначити юнацький вік. Наприклад, І. Ю. Кулагіна виділяє старший шкільний вік: – рання юність (16 – 17 років), юність – від 17 – до 20, пізня юність 20 – 23 роки. В. С. Мухіна говорить про те, що юність це період після підліткового віку до дорослості (вікові межі від 15 – 16 до 21 – 25 років). На основі концепції Е. Еріксона, Б. Ньюмена і П. Ньюмена в періодизації життєвого циклу юнацький вік включений в хронологічні межі від 17 – до

22 років [3, 4].

Традиційно в концепціях юність включалася в завершальний етап дитинства, але вперше вік від 18 до 25 років був названий «початком зрілого життя» Л. С. Виготським. Надалі вітчизняні вчені продовжили цю традицію.

Провідною діяльністю юнаків і дівчат в психологічних періодизаціях виступає навчально-професійна діяльність (Д.Б. Ельконін та О.М. Леонтьєв) так, як їх особисті мотиви спонукають до визначення і вибору не тільки подальшого шляху, що передбачає вибір професії, а й вибір окремих навчальних предметів. Юнаки і дівчата набувають нового статусу – статус студента. Слово «студент» – латинського походження і в перекладі на українську мову означає «ретельно працюючий, займається».

На думку Д.І. Фельдштейна, юнацькому віку притаманні праця та учіння, як основні види діяльності [9].

Деякі психологи називають провідною діяльністю юнаків та дівчат професійне самовизначення.

На нашу думку, серед головних задач юнацького віку можна назвати наступні: набуття відчуття особистості тотожності і цілісності; професійне самовизначення; достатній рівень розвитку ціннісних уявлень, вольової сфери, самостійності та відповідальності, тобто розвиток готовності до життєвого самовизначення.

Відзначимо, що по закінченню школи юнаки та дівчата задаються питанням «хто Я?» та «який мій подальший шлях?», що свідчить про те, що вони вже достатньо дорослі та готові до нової ступені свого життя. К. Уїлбер дає опис цьому процесу: «Коли ви відповісте на питання, хто ви, відбувається одна проста річ. Знаєте ви про це чи ні, але описуючи, пояснюючи або навіть просто внутрішньо відчуваючи своє «я», ви проводите розумову розмежувальну лінію через поле вашого досвіду; все, що опиняється в середині цієї межі, ви відчуваєте і називаєте «я»,

а все, що опиняється зовні неї, ви називаєте «не я» [9, с. 17].

У цей час формується професійна Я-концепція, тобто уявлення особистості про самого себе як про професіонала. Поняття професійної Я-концепції особистості ввів А. А. Реан, який виділив реальну і ідеальну Я-концепції, де перша являє собою уявлення особистості про саму себе як про професіонала, який є насправді, а ідеальна професійна Я-концепція – являє собою професійні надії і мрії особистості. Як правило реальна і ідеальна професійні Я-концепції розрізняються, що призводить до професіонального самовдосконалення особистості та її прагнення до навчання, придбання спеціальних знань [5].

А. А. Реан також виділяє у професійній Я-концепції професійну самооцінку, кажучи про те, що вона є важливим елементом в її структурі, так як від неї в значній мірі залежить професійна успішність особистості. У професійній самооцінці особистості А. А. Реан відзначає два аспекти: операційно-діяльнісний, який пов'язаний з оцінкою особистості самої себе як суб'єкта діяльності та який проявляється в оцінці сформованості власних знань, умінь і навичок, і особистісний аспект, який виражається в оцінці своїх особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу Я-професійного [5].

Перед остаточним вибором професії юнаки та дівчата проходять ряд стадій. У віці 11 років дитина проходить фантастичну стадію. Це виражається в тому, що дитина роздумує над своїм майбутнім декілька в казковій формі. Підлітки, інтелектуально розвиваючись та цікавлячись реальністю проходять стадію пробного вибору. А в період після 16 років молодь обговорюючи питання із дорослими та більш обізнаними людьми, розуміючи свої здібності та об'єктивні умови реального світу робить реалістичний вибір.

У юнацькому віці змінюється свідомість людини – оцінюються свої власні якості, що сприяє формуванню уявлен-

ня і ставлення до себе, власні цінності набувають значиму роль. У цьому віці людина усвідомлює себе частиною навколишнього світу. Юнаки та дівчата намагаються підкреслити свою неповторність усіма можливими способами так, як розуміють, що вони є індивідуальностями. Практично всі хлопці та дівчата задаються цілями на майбутнє, будують плани і намагаються поетапно їх реалізовувати. Цей період життя характеризується мріяннями про наступаючі зміни і події, про майбутнє. Майбутнє – стає головною ідеєю, що призводить до зміни спрямованості особистості. «В молодості все сили душі направлені на будущее, будущее принимает такие разнообразные, живые и обворожительные формы под влиянием надежды, основанной не на опытности прошедшего, а на воображаемой возможности счастья, что одни понятия и разделенные мечты о будущем счастья составляют уже истинное счастье этого возраста» [8].

Загальновідомо, що юність важливий і вирішальний етап у формуванні світогляду. Юнаки та дівчата замислюються над сенсом життя, приймають або відкидають переконання, інтереси, погляди, оволодівають системою знань і умінь, досвід. Все це призводить особистість до певного погляду на навколишній світ, на події які відбуваються і формування ставлення до всього того, що відбувається.

Згідно Л.І. Божович, яка головну увагу в юнацькому віці приділяла мотиваційній сфері та динаміці внутрішньої позиції особистості, юнаки та дівчата серед головних задач свого віку вбачають у визначенні власного місця в житті, формування світогляду та його вплив на пізнавальну діяльність, самосвідомість та моральну свідомість [1].

Згідно І.В. Шаповаленко, яка зазначала, що в юності з'являються ціннісні орієнтації (філософські, естетичні, навчально-теоретичні), в яких і проявляється сутність людини. Також з'являється власний світогляд, уявлен-

ня про навколишній світ, про людей і про самого себе [10].

Юність також є часом самоаналізу і самооцінки, що відбувається шляхом порівняння реального Я з ідеальним. При цьому юнаки та дівчата можуть зіткнутися з проблемою тому, що з реальним Я особистість ще до кінця не визначилася, а ідеальне Я може виявитися випадковим, ситуативним.

На думку Д.І. Фельдштейна, в юності починається рефлексія власного життя, прагнення до самореалізації, що загострює потребу в займанні позиції якоїсь соціальної групи, громадянської позиції [6].

Рефлексія в юності виконує велику духовну роботу. Саме з її допомогою здійснюється найголовніше відкриття юнацького віку – відкриття внутрішнього світу (І. Кон).

Велика увага в юності приділяється спілкуванню з однолітками, яке є невід'ємною і важливою частиною гармонійного розвитку особистості. Спілкування з однолітками є не тільки особливим видом відносин, а й засобом обміну інформацією, а також видом емоційного контакту. Завдяки спілкуванню зберігаються групові відносини, концентрується увага на значенні індивідуальних контактів і прихильностей. Але разом з тим вимоги до свого нового друга більш високі, ускладнюються її критерії. Пошук друга проявляється ще в підлітковому віці, але в юнацтві у молодих людей нові дружні відносини складаються

більш тісними, стабільними та інтимними. Завдяки тісним емоційним контактам може виникати бажання до прояву симпатії, потягу або навіть любові до протилежних статей [2, 3, 5].

Що стосується інтелектуального розвитку то можна відзначити, що в період юнацтва зростає концентрація уваги, об'єм пам'яті, формується абстрактно-логічне мислення, а також настає фізіологічна зрілість.

Новоутворення, які виникають в юнацькому віці, стосуються пізнавальної, мотиваційної, емоційної і вольової сфер психіки особистості, що впливає на структуру особистості, її інтереси, схильності, характер, потреби та ін.

Отже, можна зробити висновок про те, що юнацький вік є важливим періодом життя кожної людини так, як у цей період людина набуває своє особливе бачення світу, виробляє певне ставлення до самого себе, до людей, з'являється здатність до саморефлексії, самоаналізу та ідентифікації, юнаки та дівчата роблять вибір, який стосується їх подальшої професійної освіти, власних переконань, пріоритетів і т. ін. Важливим новоутворенням юнацького віку є те, що у юнаків та дівчат настає етап формування світогляду. Світогляд є важливим етапом формування особистості так, як включає в себе не тільки систему знань і досвіду, а й соціальну орієнтацію особистості, усвідомлення себе частиною соціальної спільноти, вибір свого майбутнього соціального стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – С. 464.
4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1999. – 456 с.

5. Реан А. А. Психология личности : Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – СПб., прайм-ЕВРОЗНАК; М. : ОЛМА-Пресс, 2004. – С. 416.
6. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
7. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум / Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 704 с.
8. Толстой Л. Н. Отрочество // Избранные произведения / Л.Н. Толстой. – М., 1985. – 222 с.
9. Уилбер К. Никаких границ / К. Уилбер. – М. : Изд.-во АСТ, 2003. – 109 с.
10. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
11. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Питер, 2000 – 312 с.

ШПОРТУН О.М.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач, Інститут
педагогіки, психології і мистецтв,
Вінницький державний
педагогічний університет імені
Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця

ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОЧУТТЯ ГУМОРУ У ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ПРОФЕСІЙ

У статті проводиться діагностика особливостей почуття гумору у педагогів, медичних працівників, юристів та телекомунікаторів. Результати діагностичної роботи підтверджують вплив специфіки професійної діяльності на розвиток почуття гумору представників різних професій.

Ключові слова: почуття гумору, діагностика, специфіка професійної діяльності.

В статье проводится диагностика особенностей чувства юмора у педагогов, медицинских работников, юристов и телекоммуникаторов. Результаты диагностической работы подтверждают влияние специфики профессиональной деятельности на развитие чувства юмора представителей различных профессий.

Ключевые слова: чувство юмора, диагностика, специфика профессиональной деятельности.

The article diagnostics features humor in teachers, health workers, lawyers and telekomunikatoriv. The results confirm the diagnostic work influence the specific professional activity in the development of a sense of humor different professions.

Key words: sense of humor, diagnosis, Specificity professyonalnoy activities.

В основі почуття гумору як психологічного явища лежить кілька компонентів, різних за своєю природою. До них відносяться емоційні, когнітивні і поведінкові (регулятивні) складові гумористичних проявів. У ході соціального пізнання індивід відображає і конструює соціальний світ, і цей процес завжди виявляється опосередкованим його індивідуально-типологічними особливостями, які характеризують цю людину як особистість, як суб'єкта праці і спілкування. Особливості почуття гумору, таким чином, визначаються індивідуально-психологічними особливостями конкретної людини, його когнітивної, емоційної сферою, склалися соціальними установками і поведінковими стереотипами.

Почуття гумору, поряд з іншими психологічними феноменами, забезпечує додатковий ресурс адаптації в змінюється соціальній середовищі (С.А.Манічев, М.А.Чураков, С.Т.Посохова, Н.В.Марченкова). Більшість науково-дослідницьких праць, направлених на вивчення особливостей гумору і гумористичних проявів, відносяться до галузі мистецтвознавства, соціології, естетики, філософії, культурології, семіотики, лінгвістики (М. Бахтін, А. Бергсон, Ю.Б.Борев, А. В.Дмитрів, А.В.Карасев, Д.І.Ліхачев, В.Я.Пропп та інші.). Робилися спроби описати з використанням наукових термінів психологічні явища, відображені в гумористичній формі (А.Г.Караяні,

Ю.Г.Тамберг).

У роботах зарубіжних і вітчизняних психологів розглядається переважно зміст і структура гумору і його окремих проявів (Н.В.Абаев, А.Г.Асмолов, М.В.Бороденко, А.В.Дмитриев, А.В.Карасев, І.С.Конєв, А.Н.Лука, А. Маслоу, М.Н.Ночевнік, Л.С.Рубінштейн, З. Фрейд, В. Франкл та інші.). Проблема індивідуальних особливостей почуття гумору ще далека від свого рішення. Аналіз індивідуальних особливостей прояву почуття гумору може стати основою для ефективного використання та управління цим феноменом у процесі психодіагностики.

На розвиток когнітивних процесів у зрілому віці впливає праця людини, чия трудова діяльність є достатньо складною і різноплановою, мають гнучкі розумові здібності, ніж зайняті рутинною роботою. Високим рівнем інтелектуальної гнучкості характеризуються дорослі, яким в процесі роботи часто доводиться багато думати, проявляти ініціативу, приймати самостійні рішення. Тим, хто має необхідні для оволодіння новими знаннями, виконання складної роботи когнітивні, легко пристосуватися до змінних умов праці (зміни технології, організації виробництва і тому подібне). Це особливо важливо в сферах діяльності, в яких динамічно міняються професійні знання (медицина, комп'ютерні технології, технічне конструювання тощо).

В період дорослості людина ак-

Таблиця 1

Особливості темпераменту представників різних професій за методикою Г.Айзенка

Темперамент	Середні значення		
	Екстраверсія/Інтроверсія	Нейротизм	Психотизм
Педагоги	13,85	9,27	5,16
Лікарі	11,02	5,99	4,16
Юристи	10,29	4,18	4,08
Телекомунікатори	10,11	4,03	4,02

Таблиця 2.

Кількісна представленість типів темпераменту серед досліджуваних різних професій

Професії	Відсотки			
	Холерики	Меланхоліки	Флегматики	Сангвініки
Педагоги	26,7%	20,0%	20,0%	33,3%
Лікарі	20,0%	13,3%	40,0%	26,7%
Юристи	40,0%	6,7%	20,0%	33,3%
Телекомунікатори	20,0%	20,0%	33,3%	26,7%

тивно розширює свої знання, оцінює події і інформацію в широкому контексті. Не дивлячись на зниження швидкості і точності обробки інформації, щодо біологічних змін, здатність користуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоча когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молодой, ефективність її мислення вища.

Інтенсивність інволюції інтелектуальних функцій людини (зниження довільного ментального контролю, дивергентних здібностей, звуження ментального простору, неадекватності ментальної репрезентації т.д.) залежить від професійної активності, обдарованості і сформованих навичок.

Спочатку ми з'ясували особливості проявів темпераменту у досліджу-

ваних різних, але таких актуальних на тепер професій (табл. 1).

Таким чином, досліджувані педагоги переважно є сангвініками та холериками, лікарі – флегматиками та сангвініками, юристи – холериками та сангвініками, а телекомунікатори – флегматиками та сангвініками. Як ми вже зазначали статистичний відмінностей у проявах темпераменту досліджуваних різних професій виявлено не було. Слід наголосити, що відносно менша кількість меланхоліків у даній вибірці пов'язана передусім зі специфікою даних професій, орієнтованих більше на спілкування, тобто на роботу в системі «людина – людина».

У табл. 3 наведено результати тестування досліджуваних за методикою емоційного інтелекту.

Отже, педагоги характеризують-

Таблиця 3

Вираженість різних видів емоційного інтелекту у осіб різних професій

Шкали методики	Середні значення			
	Педагоги	Лікарі	Юристи	Телекомунікатори
Міжособистісний емоційний інтелект				
Розуміння чужих емоцій	29,6	24,6	23,4	23,2
Управління чужими емоціями	23,9	22,8	23,7	22,6
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект				
Розуміння своїх емоцій	23,6	22,2	23,4	22,9
Управління своїми емоціями	15,9	16,1	16,3	16,3
Контроль експресії	15,3	14,5	14,3	13,9

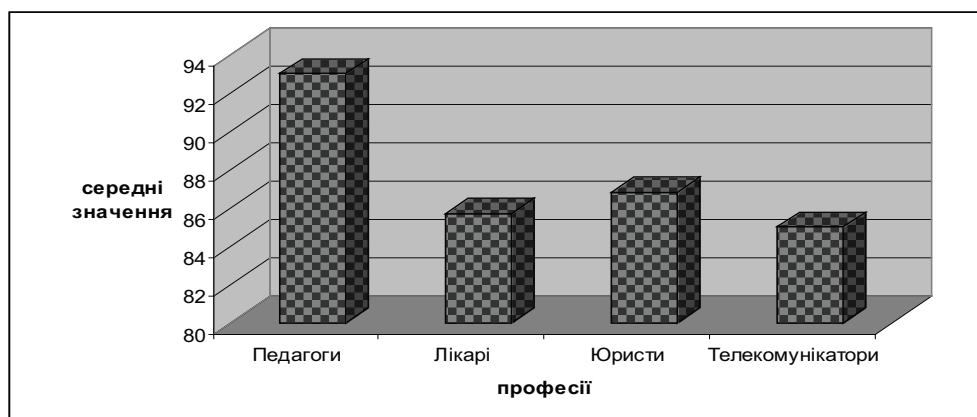


Рис.1. Інтегральні показники за емоційним інтелектом досліджуваних різних професій

ся високим рівнем розуміння чужих емоцій, натомість лікарі, юристи та телекомунікатори мають середній рівень розуміння чужих емоцій, при цьому статистичні відмінності за цією шкалою виявлено у результатах педагогів і телекомунікаторів ($t=2,099$), педагогів і юристів ($t=2,001$). Усі досліджувані мають високий рівень управління чужими емоціями, тобто здатні мінімізувати вплив негативних емоцій інших людей. Статистичних відмінностей у результатах досліджуваних різних професій виявлено не було (при $t>0,05$).

Досліджувані усіх професій характеризуються високим рівнем управління своїми емоціями, вони здатні до саморегуляції та самоконтролю, добре ідентифікують власні емоції та можуть адекватно описати свої емоційні стани.

Статистичних відмінностей у результатах досліджуваних різних професій виявлено не було (при $t>0,05$). Усі досліджувані добре керують своїми емоціями, вміють виражати позитивні емоції та за необхідності приховувати негативні емоційні стани.

Статистичних відмінностей за даною шкалою виявлено не було (при $t>0,05$). За шкалою «контроль експресії» також статистичних відмінностей виявлено не було (при $t>0,05$), усі досліджувані характеризуються достатньо розвиненими навичками контролювати зовнішній вираз своїх емоцій..

На рис. 1 представлено інтегральні показники за емоційним інтелектом досліджуваних різних професій.

Отже, найвищий рівень емоційного інтелекту мають досліджувані педагоги, найнижчий – телекомуні-

Таблиця 4

Особливості стилів гумору за методикою Р.Мартіна

Професія	Стилі гумору / Відсотки (%)			
	Афіліативний	Самосверджуючий	Агресивний	Самознищувальний
Педагоги	20,0%	13,3%	60,0%	6,7%
Лікарі	6,7%	46,7%	40,0%	6,7%
Юристи	6,7%	26,7%	60,0%	6,7%
Телекомунікат.ори	53,3%	46,7%	0	0

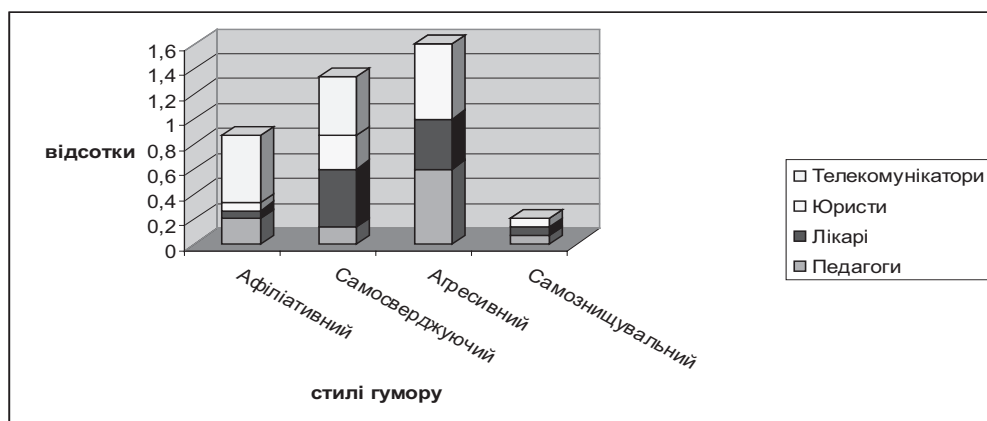


Рис. 2. Стилі гумору у представників різних професій

катори. Достатньо низькі показники у лікарів ймовірно зумовлені особливостями їх спеціалізацій – хірургія та стоматологія, можна припустити, що у педіатрів та психіатрів дані значення суттєво відрізнялися б.

Результати діагностики за методикою Р.Мартіна (стилі гумору) представлено у табл. 4.

Отже, у педагогів переважає агресивний стиль гумору (9 осіб, 60,0%), у лікарів – самостверджуючий та агресивний (7 осіб, 46,7% та 6 осіб, 40,0% відповідно), у юристів – агресивний (9 осіб, 60,0%) і у телекомунікаторів – афіліативний і самостверджуючий (8 осіб, 53,3% і 7 осіб, 46,7% відповідно).

Отже, стиль гумору педагогів характеризується високою часткою сарказму, неприхованої іронії стосовно інших людей, у певних ситуаціях гумор використовується ними як засіб налагодження міжособистісних стосунків, а у окремих випадках є показником депресії, невпевненості у собі, й імовірно, розчарування в професії (при переважанні самознищувального стилю гумору).

Стиль гумору лікарів характеризується позитивною налаштованістю на взаємодію з оточуючими, оптимістичним баченням світу, часто – іронічним ставленням до життя, людей та подій суспільства. В одного із до-

сліджуваних виявлено самознищувальний стиль гумору, який характеризує невпевненість у собі та підвищену тривожність досліджуваного.

Стиль гумору юристів подібний до стилю гумору лікарів, однак із переважанням агресивного компоненту, критичності, іронії стосовно оточуючих.

Телекомунікатори орієнтовані переважно на налагодження позитивних взаємин, прагнення привернути до себе увагу, часто саме завдяки використанню гумору. Це єдина професія, у якій не виявлено самознищувального і агресивного стилів гумору.

Ми можемо припустити, що самознищувальний стиль гумору властивий представникам тих професій, схильних до емоційного вигорання, тобто лікарям, педагогам і юристам, це підтверджується і високим негативним кореляційним зв'язком шкали «самознищувальний стиль гумору» та «управління своїми емоціями» методики емоційного інтелекту ($r = -0,873$).

Узагальнені результати за методикою Р.Мартіна представлені на рис. 2.

Як видно з рис. 4 найбільш притаманним представникам різних професій виявився агресивний стиль гу-

Таблиця 5

Схильність до гелотофобії представників різних професій

Професія	Шкали методики / Відсотки (%)		
	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
Педагоги	6,7%	40,0%	13,3%
Лікарі	0	26,7%	13,3%
Юристи	0	20,0%	6,7%
Телекомунікатори	0	20,0%	6,7%

Де, шкала 1 – впевненість у власній сміхотворності, шкала 2 – передумови до фобії (насмішки у дитинстві), шкала 3 – наслідки фобії.

мору, що нерідко є захисним механізмом та засобом подолання стресових життєвих ситуацій представників різних професій. Найменш властивий досліджуванам самознищувальний стиль гумору.

Результати діагностики схильності до гелотофобії представлено у табл. 5.

Отже, практично представники усіх професій виявили схильність до фобій і відзначили, що над ними насміхалися у дитинстві. Це негативно позначилося на їхньому подальшому житті, але у власній сміхотворності впевнені лише 6,7% досліджуваних

педагогів. Представники інших професій достатньо впевнені у собі та практично не мають схильності до гелотофобії.

У табл.6 представлено результати діагностики представників різних професій за методикою гумористичних фраз.

Отже, найбільш актуальними темами для педагогів є гроші, глупість людини та сімейні негаразди, що свідчить про актуалізованість особистих і базових потреб. Така ситуація зумовлена з одного боку актуальними проблемами сучасної системи освіти, а з іншого – постійною за-

Таблиця 6

Результати методики «Тест гумористичних фраз» для представників різних професій

Шкали методики	Середні значення			
	Педагоги	Лікарі	Юристи	Телекомунікатори
Агресія (самозахист)	3,5	3,6	8,9	1,6
Взаємостосунки між чоловіком і жінкою	3,1	2,8	2,1	1,9
Пияцтво	0,2	4,3	2,0	1,9
Гроші	12,2	13,9	13,0	12,1
Мода	1,2	3,9	3,9	11,1
Кар'єра	2,8	2,1	14,1	11,0
Сімейні проблеми	8,9	8,5	0,3	1,9
Глупість людини	12,0	4,8	0,2	1,9
Безглуздя в мистецтві	0,2	0,1	0,1	1,1

Таблиця 7

Результати діагностичної бесіди із особами різних професій

Показники бесіди	Відсотки (%), коментар			
	Педагоги	Лікарі	Юристи	Телекомунікатори
Вміння розповідати комічні історії	80,0% (переважно це історії-випадки із педагогічної практики)	66,7% (розповідають переважно історії зі своєї лікарської практики)	73,3% (розповідають комічні історії на різні теми)	80,0% (розповідають комічні історії на різні теми, але акцентують увагу на випадках із професійної діяльності)
Розуміння комічних історій	73,3% (нерідко вчителі вважають анекдоти несмішними та невартими уваги)	73,3% (активно реагують на жарти)	93,3% (емоційно реагують на жарти)	93,3% (емоційно реагують на жарти, заохочують співрозмовника до жартування)
Теми комічних історій, які розповідали досліджувані	Школа, викладачі, Вовочка, родина	Лікарня, лікар, пацієнт, гроші	Гроші, родина, політика	Гроші, політика, стосунки між представниками різних народів

іннятістю вчителів, що часто не дозволяє їм проводити багато часу і з родиною. Найбільш актуальними для лікарів виявилися теми грошей і сімейні проблеми, що також свідчить про актуальність особистих потреб. Стосовно юристів, то тут ситуація дещо відрізняється, зокрема, для них найважливішими є теми агресії, грошей та кар'єри, а у телекомунікаторів – гроші, кар'єра і мода.

У табл. 7 представлено результати бесіди на виявлення почуття гумору у представників різних професій.

Отже, педагоги і лікарі характеризуються розвиненішим вмінням розповідати смішні історії, переважно на тему своєї професійної діяльності, натомість юристи та телекомунікатори активніше реагують на жарти, вільніше виражають своє задоволення від почутих смішних історій та цікаво вміють переповідати їх, додаючи до сюжетів елементів власного досвіду. Ми констатуємо відсутність

статистично значущих відмінностей у проявах почуття гумору у представників різних професій (при $t > 0,05$). Загалом, усі досліджувані були людьми зрілого віку, мали достатньо досвіду аби контролювати свої емоції, а особливості професій крім того, й зумовлювали добре розуміння гумору, влучне його використання, але й цілковитий контроль над експресією.

Гумор в діяльності педагога виконує ряд функцій: інформативну, емоційну та мотиваційну. Вчитель, що використовує гумор, не тільки передає інформацію про предмет розмови, але й проявляє себе як (виражає особисте до того, що відбувається, а також проявляє уміння враховувати індивідуальні особливості учня). Почуття гумору в процесі спілкування, виражене у витонченій дотепності (каламбурі, анекдоті, гуморесці, карикатурі) характеризує культуру, такт і розум людини, що створює комічну ситуацію. Гумор за-

безпечує гарне самопочуття в будь-якій ситуації. Він дозволяє менш хворобливо пристосуватися до умов, що змінилися. Практика показує, що чим вище у учасників педагогічного процесу здатність розуміти і створювати гумор, використовувати його для подолання важких ситуацій, тим менш виражені у них симптоми депресії – понижений настрій, низька самооцінка, безнадійне сприйняття свого майбутнього і відповідно нижчий ризик емоційного вигорання, властивого представникам даної професії. Гумор може виступати як засіб зняття психологічної напруги, психологічної розрядки, створення творчого самопочуття і, зрештою, сприяти ефективності педагогічної діяльності. Крім того, за допомогою гумору можна управляти груповими настроями, створювати умови для колективних дій, та і формувати колектив учнів. А. Моді із США в книзі «Про сміх, або цілюща сила гумору» писав, що здатність людини сміятися такий же важливий показник її здоров'я, як і всі інші. Людина відчуває себе значно краще, коли готова пожартувати або посміятися. Безумовно, жарт іноді може бути педагогічно доцільною більшою мірою, ніж покарання або сувора догана. Крім того, гумор – це засіб індивідуальності як вчителя, так і учнів. Дотепному педагогові завжди легко знайти нестандартне рішення педагогічної задачі. Іноді, щоб почати в спілкування, педагог починає з дотепного зауваження або розповіді про забавну історію. Виступаючи як засіб об'єднання, гумор сприяє сприятливому вирішенню конфліктних ситуацій.

Гумор в діяльності лікаря є складником його комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність лікаря – це професійна значуща якість. Професія лікар інтенсивне і тривале спілкування: з хворими, їх родичами, медичним персоналом – від медичних сестер і

санітарок до головних лікарів, керівників медичних установ. Від уміння спілкуватися, встановлювати і розвивати взаємини людьми багато в чому залежить професійна успішність лікаря. Гарний психологічний контакт з хворим допомагає точніше зібрати анамнез, отримати повніше і глибше уявлення про хворого. Комунікативна компетентність не тільки наявність певних психологічних знань (наприклад, про типи, про способи переживання і реагування на стрес у різних людей залежно від типу темпераменту, тощо), але і сформованість деяких спеціальних навиків: уміння встановлювати контакт, слухати, «читати» невербальну мову комунікації, будувати бесіду, формулювати питання. Важливо також володіння лікарем власними емоціями, здатність зберігати упевненість, контролювати свої реакції і поведінку в цілому. При експериментально-психологічному дослідженні було визначено «еталон» лікаря. По-перше, це – професійні якості і такі суттєві якості як почуття гумору, уважність, захопленість роботою, чуйність, тактовність тощо.

Гумор в роботі юристів визначається психологічно значущим якостями юриста, зокрема високим рівнем їх соціалізованості, пов'язаним із нормативністю поведінки юриста в будь-яких, зокрема складних, екстремальних умовах професійної діяльності. Крім того, до професійних значущих властивостей можна віднести високий рівень розвитку правосвідомості; пізнавальні здібності юриста, високий рівень інтелектуального розвитку; комунікативну компетентність, почуття гумору.

Гумор в роботі телекомунікаторів. Спілкування, опосередковане технічними засобами характеризується рядом специфічних особливостей і виявляється, зокрема, в збільшенні числа комунікативних взаємодій (кількісний план), а також в збільшенні частки неформального спілкування

(змістовний план). Специфіка спілкування телекомунікатора обумовлена просторовою і тимчасовою розділеністю партнерів по спілкуванню, просторовою і психологічною розосередженістю аудиторії. Професійна успішність і творча реалізованість телекомунікатора обумовлена гармонійним поєднанням в його якостей, властивих артистам, художникам, музикантам, наприклад, емоційна витонченість, схильність до художньої діяльності, розвинене образне мислення і інтуїція, з якими, влас-

тивими адміністраторам, менеджерам і керівникам: комунікабельність, сила «Я» (емоційна стійкість), високий самоконтроль поведінки і здатність брати на себе відповідальність за результат групової діяльності.

Таким чином, по суті почуття гумору є складовою комунікативної компетентності, необхідної усім фахівцям, які працюють в системі «людина-людина». Почуття гумору безпосередньо пов'язане з тією діяльністю (професією, заняттям), яку досліджувані виконують безпосередньо).

ШТЕПА О.С.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології,
Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м. Львів

ХАРАКТЕРИСТИКА АСПЕКТІВ І ТИПІВ РЕСУРСНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

У статті наведено результати теоретичного аналізу тезаурусу ресурсу. На основі даних багатофакторного й кластерного аналізу, а також методу головних компонент емпірично аргументовано доцільність виокремлення таких типів психологічної ресурсності: «ресурс як можливість», «ресурс як потенційність», «ресурс як резерв», «ресурс як шанс».

Ключові слова: аспекти ресурсу, типи психологічної ресурсності, тип самоздійснення, актуалізованість саморозвитку

В статье приведены результаты теоретического анализа тезауруса ресурса. На основе данных многофакторного и кластерного анализа, а также метода главных компонент эмпирически аргументирована целесообразность выделения таких типов психологической ресурсности: «ресурс как возможность», «ресурс как потенциальность», «ресурс как резерв», «ресурс как шанс».

Ключевые слова: аспекты ресурса, типы психологической ресурсности, тип самоосуществления, актуализированность саморазвития

The article contains the results of theoretical analysis of the thesaurus of the resource. Based on the data of multi-factor and cluster analysis, as well as the method of principal components empirically grounded manner the appropriateness of the allocation of such types of psychological resourcefulness: «resource as an opportunity», «resource as a potentiality», «resource reserve», «resource as a chance». It is established that the main components of psychological resourcefulness

have such personal-existential resources, as «helping others», «kindness to the people», «belief in good», «the pursuit of wisdom». It is determined that the main factors of psychological resourcefulness is the knowledge of the person's own resources and its ability to update and use their own resources, as well as personal-existential resources «in good faith» and «helping others». The results of the empirical research allowed identifying the types of psychological resourcefulness in vectors of type «fulfillment» and «actualized resource self-development».

Key words: *aspects of the resource type psychological resourcefulness, the type of self-assertion, self-development actualized resource*

Постановка проблеми. У дослідженнях феномена ресурсу до тепер сформувалися такі головні напрями: 1) визначення «зовнішніх» та «внутрішніх» ресурсів людини (Р. Лазарус, Р. Лейнер (за В. Абабков [1, С.30-31])); 2) феноменологічний аналіз ресурсів особистості [16]; 3) виокремлення видів ресурсів: соціальних [6], особистісних [23], персональних [3], психологічних [11]. Водночас у науковій літературі нерідко вживають поняття можливість, потенціал, резерв [14; 16; 21] як тотожні до терміну «ресурс». Вважаємо за доцільне уточнити характер співвідношення понять ресурс та резерв, потенціал, можливість, а саме: чи є вказані поняття видами, типами або особливостями ресурсу.

Метою дослідження є теоретичний аналіз тезаурусу поняття «ресурс» та емпіричне типологізування ресурсності особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ресурсами людини найчастіше вважають особистісні властивості й здібності, що є для людини цінними та допомагають адаптуватися до стресових ситуацій й долати їх (самоповага, професійні уміння, самоконтроль, життєві цінності) (С. Хобфолл за Н. Водоп'яною [3]). Водночас ресурс визначають і як стан, що характеризується відчуттям щастя, впевненості,

необхідних для розв'язання проблем, а також чуттям свободи [13]. Науковці схильні визначувати ресурси як внутрішні сили, які необхідні людині для конструктивного долаття життєвих криз, тому атрибутами ресурсності вбачають ініціативність, відповідальність, прагнення сенсу [22].

Міру наявних особистісних ресурсів для успішного продовження життя визначають як особистісний потенціал [10], а здатність підтримувати власне психологічне благополуччя й забезпечувати можливість долати критичні ситуації співвідносять з ресурсністю особи [14]. Виведення ресурсу як потенційності ґрунтують на його порівнянні з сукупністю цінностей, що дають змогу особі визначитися у ставленні до світу та самої себе [19]. Можливість тлумачать як вимір духовності, що відкривається для особистості на такому етапі її особистісного становлення, коли вона усвідомлює міру свободи й відповідальності [10]. У тлумаченні ресурсу як можливості підкреслюють, що йдеться саме про духовні можливості людини, мобілізування яких забезпечує способи поведінки для попередження або купування стресу (В. Бодров, за С. Калашніковою [5]). Розкриваючи ресурс у якості резерву, його витлумачують як запас, що може бути використаний для розв'язання певного завдання,

досягнення мети [16], а також означають як вияв професійної самореалізації [24]. У характеристиці ресурсу як шансу акцентують увагу на тому, що він постає як можливість для особистісного зростання, що з'являється внаслідок проживання критичного життєвого періоду [21], та надає змогу змінити складну ситуацію [2]. Шанс допускають як запевнення для переживання чуття екзистенційної здійсненності, тобто відчуття реалізування задуму й впевненості у власних силах щодо утвердження цінностей [7].

Можна резюмувати, що характеризуючи ресурс, науковці найчастіше розкривають його зміст через поняття потенціалу, можливості, резерву, шансу. Водночас нерідко зміст вказаних понять накладається, що створює неточності у тлумаченні характеристик феномена ресурсу. Для чіткішого визначення співвідношення понять ресурсу та потенціалу, можливості, резерву, шансу ми вирішили за необхідне виокремити критерії ресурсу.

Основний матеріал. Аналізу літератури [6], [13], [25, С.868] дав змогу схарактеризувати ресурс як «внутрішній фонд» особистості, тобто духовні можливості, що переживаються як міра здійсненності її запитів. Узагальнено ресурси можна означити як духовні сили людини служіння іншим. Відтак, головними аспектами ресурсу можна допускати самовизначення особи у взаєминах та її гуманістичне ставлення до інших.

Нашу увагу привернув той факт, що виокремлені аспекти ресурсу є аналогічними до напрямів, у яких визначають спрямованість особистості. Зокрема, ставлення до себе та до інших є категоріями побудови типів особистісної спрямованості за Д. Фельдштейном та І. Єгоричевою (Є. Ільїним [4, С.175]), головними аспектами у моделі типів спрямованості особи на взаємодію Боулбі – Бартолом'ю (за О. Лішиним [12]), векторами ви-

окремлення типів життєвих позицій у моделі спрямованості Е. Берна та Ф. Ернста (за О. Лішиним [12]), а також напрямками визначення типів спрямованості особистості за критерієм життєвого принципу за І. Кулагіною та В. Колюцкім [9, С.79-110].

Отож, ми теоретично припустили, що характеризування особливостей ресурсу у векторах «ставлення до себе – ставлення до інших» дасть змогу позиціонувати потенціал, можливість, резерв, шанс як його аспекти. Оскільки позиціонування здійснюватиметься у векторах спрямованості, то його очікуваним результатом має стати типологія ресурсу. Вміст терміну «спрямованість особистості» ми витлумачили згідно з Є. Ільїним як стійке домінування інтересу, що визначає вектор поведінки [4, С.375]. Оскільки ідеться про динамічну характеристику ставлення людини до себе та інших, то вважаємо за доцільніше надати характеризувати не аспекти ресурсу як внутрішнього духовного фонду, а як психологічну ресурсність, яку ми розглядаємо як уміння людини актуалізовувати та оперувати власними ресурсами з метою саморозвитку, саморозкриття у взаєминах та надання підтримки іншим.

На теоретичному рівні було уточнено вектори типологізування психологічної ресурсності, а саме: ставлення до інших ми простежуємо у напрямі самоздійснення особистості [18], що розкриваємо у континуумі – «самовираження (індивідуалізм, прагнення самореалізації) – самотрансцендування» (альтруїзм, присвята себе служінню іншим); а напрям ставлення до себе – в актуалізованості ресурсів саморозвитку [8], що визначаємо у континуумі «законсервованість (невміння оперувати власними ресурсами та прагнення їх не використовувати) – актуалізованість ресурсів (уміння актуалізовувати й оперувати власними ресурсами)».

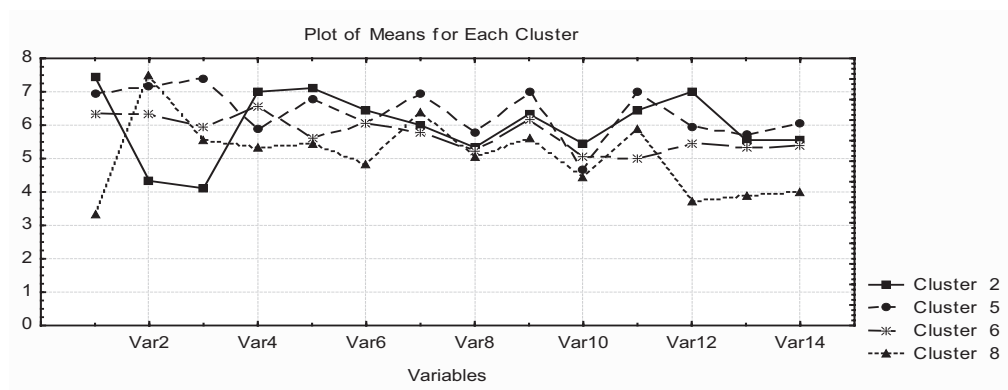


Рис. 1. Головні типи психологічної ресурсності у векторах «законсервованості – актуалізованості ресурсів» та «самовираження – самотрансцендування»

З метою емпіричної побудови передбачуваної типології структури психологічної ресурсності ми визначили головні компоненти психологічної ресурсності та виокремили дескриптори її напрямів на основі даних авторського опитувальника психологічної ресурсності.

У дослідженні взяли участь 315 осіб віком 17-76 років. За шкалами «вік» та «стать» встановлено відповідність даних до нормального розподілу.

За допомогою багатofакторного ієрархічного аналізу було визначено, що головними чинниками загального рівня психологічної ресурсності є, по-перше, знання та уміння оновлювати власні ресурси, по-друге, – віра у добро, допомога іншим, доброта, відповідальність, по-третє, – успіх. Методом головних компонент уточнено, що за такі можна вважати допомогу іншим, віру у добро, прагнення до мудрості. На основі отриманих даних ми вирішили визначити емпіричним показником «законсервованості – актуалізованості ресурсів» допустити відповідно низький та високий рівень сформованості знання та уміння оновлювати ресурси; показником «самовираження – самотрансцендування» – відповідно низький та високий рівень сформованості особистісно-ек-

зистенційних ресурсів віри у добро та допомоги іншим. Рівні виокремлених показників було перевірено за допомогою описової статистики. За виведеними показниками побудови типів психологічної ресурсності стало можливим емпірично перевірити особливості її структури.

За допомогою кластерного аналізу (K-means clustering/Cases) встановлено, що на рівні статистичної значущості з 14-ти уведених до аналізу кластерів доцільно виокремлювати саме 4 типи кластерів (рис.1).

Результати порівняння середніх за загальним рівнем психологічної ресурсності, а також зіставлення рівнів сформованості особистісно-екзистенційних ресурсів за тестом Шеффе верифікували доцільність виокремлення чотирьох типів структури психологічної ресурсності. Важливо, що за тестом Шеффе встановлено наявність відмінностей між усіма чотирма типами психологічної ресурсності саме за показниками «віра у добро», «допомога іншим», «знання, уміння оновлювати й використовувати власні ресурси», «загальний рівень психологічної ресурсності».

За даними дискримінантного аналізу було уточнено, що коректність виокремлення високого рівня психо-

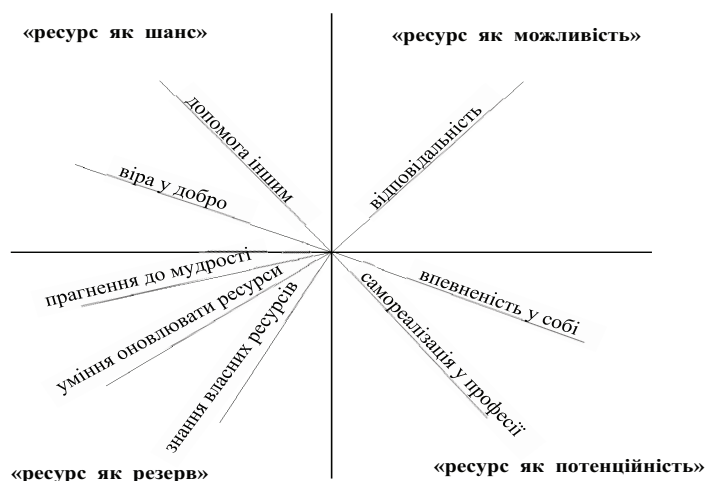


Рис. 2. Аспекти структури психологічної ресурсності особистості

логічної ресурсності становить 98%, середнього рівня психологічної ресурсності типу «а» – 87%, середнього рівня психологічної ресурсності типу «б» – 75%, низького рівня психологічної ресурсності типу – 65%.

Методом головних компонент було визначено особливості структури кожного з чотирьох типів психо-

логічної ресурсності. Оскільки основа побудови типів була єдиною – наявний певний рівень актуалізованості ресурсів та самотрансцендування, то виявлені особливості стосувалися асів низького рівня сформованості певних особистісно-екзистенційних ресурсів (що резонує з критеріями саме наукового, а не художнього типологізуван-

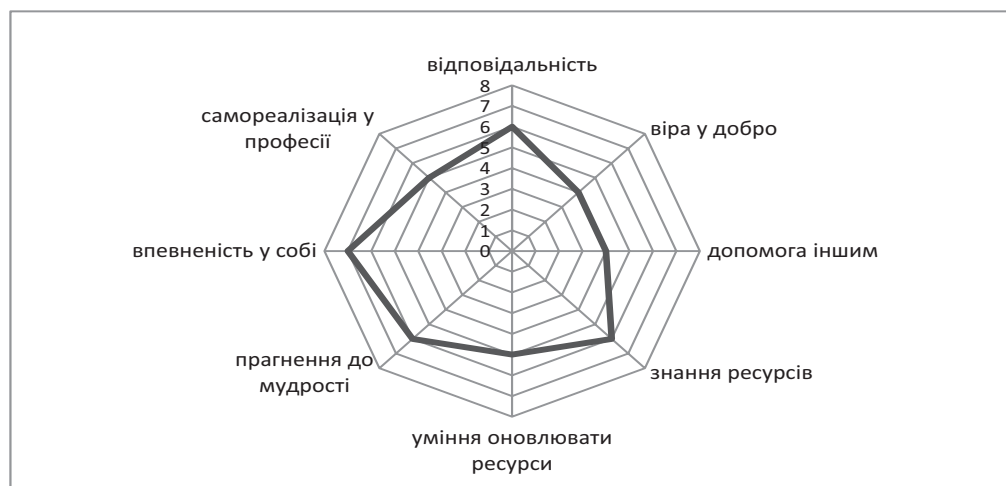


Рис. 3. Емпіричний приклад визначення типу психологічної ресурсності «ресурс як шанс» досліджуваної N. (32р.)

ня [17, С.40-41]).

Встановлено, що структура психологічної ресурсності типу 1 визначається низьким рівнем сформованості особистісно-екзистенційного ресурсу «відповідальність»; структура психологічної ресурсності типу 2 – низьким рівнем сформованості особистісно-екзистенційного ресурсу «впевненість у собі», «самореалізація у професії» та низьким рівнем знання, уміння оновлювати власні ресурси; структура психологічної ресурсності типу 3 – низьким рівнем сформованості особистісно-екзистенційного ресурсу «допомога іншим» та «віра у добро»; структура психологічної ресурсності типу 4 – низьким рівнем сформованості особистісно-екзистенційного ресурсу «прагнення до мудрості» та низьким рівнем знання, уміння оновлювати й використовувати власні ресурси. На основі результатів багатofакторного ієрархічного аналізу і даних методу головних компонент нами було прийнято рішення щодо аспектів психологічної ресурсності, за якими доцільно визначувати її типи.

Зіставлення ресурсного контексту вживання понять «можливість», «потенціал», «резерв», «шанс» на основі аналізу наукової літератури, а також даних асоціативного експерименту С. Мартінек [15, С.190] дає нам змогу стверджувати, що вказані поняття можна допускати аспектами психоло-

гічної спрямованості (рис.2).

Емпіричний приклад унаочнення типу психологічної ресурсності досліджуваної N. (32р.) за головними показниками структури психологічної ресурсності вміщено на рис. 3.

Виокремлення типів психологічної ресурсності особистості – «ресурс як можливість», «ресурс як потенційність», «ресурс як шанс», «ресурс як резерв» дає змогу психологу прогнозувати рівень ресурсонаповненості особистості у співвіднесенні з можливими критичними життєвими ситуаціями, що їй передуює прожити, а також якомога конкретніше визначити напрями й показники актуалізування ресурсності клієнта.

Висновки та перспективи дослідження. У статті поставлено проблему теоретичного аналізу тезаурусу ресурсу. На основі даних математико-статистичного аналізу емпірично аргументовано доцільність виокремлення таких типів психологічної ресурсності: «ресурс як можливість», «ресурс як потенційність», «ресурс як резерв», «ресурс як шанс». Встановлено головні компоненти аспектів психологічної ресурсності. Науковий інтерес становить перевірка емпіричного поля типології психологічної ресурсності й типів спрямованості особистості за критерієм життєвої позиції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. Абабков, М. Перре. – СПб.: Речь, 2004. – 166с.
2. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций [учебн. пос.] / Л. Бурлачук, Е. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512с.

5. Калашиникова С. А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий // Гуманитарный вектор. – 2011. – №2(26). – С.185-189.
6. Колошина Т. Ю. Использование сказки в бизнес-тренинге / Т. Колошина, А. Трусъ // Практична психологія та соціальна робота. – №2. – 2013. – С.21-30.
7. Кривцова С. Экзистенциально-аналитическая теория личности Альфрида Лэнгле // В кн.: Психотерапия личности. – С.105-127 // Доступно с: <http://rl-online.ru/articles/1-05/289.html>
8. Кузікова С. Б. Емпіричне дослідження саморозвитку суб'єктної діяльності // Психологічні науки: проблеми і здобутки – Додаток 1 до №1, Том IV, – 2012р. – Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – Вип. 6. – С.132-139.
9. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [учеб.пос.] / И. Кулагина, В. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 464с.
10. Леонтьев Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Доступно з: www.mgppri.ru/ЛРПО/Рубрикacii_sotrydnikov/LeontievDA.doc
11. Леонтьев Д. Духовность, саморегуляция и ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии. – №7. – 2005. – С. 16-21 // Доступно с: <http://www.institut.smysl.ru/article/spirit.php>
12. Лишин О. В. Тенденции личностного самоопределения в подростковом и юношеском возрастах (Направленность мотивационной стратегии личности и психологические механизмы ее формирования) // Практична психологія та соціальна робота. – №12. – 2010. – С.23-29.
13. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании. – М.: «КСП+», 2002. – 416с.
14. Малыш В. Е. Ресурсный потенциал адаптации личности в кризисе // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. – Київ, 2013. – Т.11. – Психологія особистості. психологічна допомога особистості. – Вип.8. – Ч2. – С.9-18.
15. Мартінек С. В. Український асоціативний словник: У 2 т. – Т.1: Від стимулу до реакції. – Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 344с.
16. Микитюк С. О. Витоки наукових основ ресурсного підходу // Проблеми фізичного виховання і спорту. – №2. – 2010. – С.83 – 88.
17. Никандров В. В. Неземпирические методы психологии. – СПб.: Речь, 2003. – 53с.
18. Панченко С. М. Порівняльна характеристика способів самоздійснення дорослих // Доступно з: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2012_18/614-624.pdf
19. Перевозчикова Ю. Феноменологічний аналіз ресурсів особистості // Доступно з: <http://mp2.uto.edu.ua/wp.../Перевозчикова.pdf>
20. Петровский В. Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов / Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2008. – Т.5. – №1. – С.77-100.

21. Портнова А. Г. Психологическое здоровье и зрелость личности как цели возрастно-психологического консультирования / А. Портнова, М. Иванова // Психология человека в современном мире. Том 3. – М.: Изд-во «Институт РАН», 2009. – С.98-105.
22. Розенберг В. Как найти достойный выход / В. Розенберг // Psychologies. – №72. – 2012. – С.124.
23. Рыбкин И. В. Коучинг Социального Успеха / И. Рыбкин. – М. : Изд-во «Институт общегуманитарных исследований», 2005. – 224с.
24. Федоров А. Ф. Акмеологические проблемы использования социально-психологических резервов в профессиональной самореализации работников // Психология человека в современном мире. Том 3. – М.: Изд-во «Институт РАН», 2009. – С.191-197.
25. Франк С. Предмет знания. Душа человека. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 992с.

ЯРОВАЯ Н.А.,
аспирантка,
ХНУ имени В.Н. Каразина,
г. Харьков

ПСИХОСЕМАНТИКА ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕЙ ЛИЦ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Статья посвящена исследованию особенностей организации психосемантического пространства гендерных ролей. При низком уровне психологического благополучия психосемантическое пространство гендерных ролей сужено, часть из них блокирована. При среднем уровне психологического благополучия наблюдается расширение диапазона психосемантики гендерных ролей, структура психосемантического поля приобретает целостность. При высоком уровне психологического благополучия психосемантическое пространство гендерных ролей приобретает более разнообразный репертуар.

Ключевые слова: психологическое благополучие, гендерные роли, психосемантика.

Стаття присвячена дослідженню особливостей організації психосемантичного простору гендерних ролей. При низькому рівні психологічного благополуччя психосемантичний простір гендерних ролей звужений, частина з них блокована. При середньому рівні психологічного благополуччя спостерігається розширення діапазону психосемантики гендерних ролей, структура психосемантичного поля набуває цілісності. При високому рівні психологічного благополуччя психосемантичний простір гендерних ролей набуває більш різноманітний репертуар.

Ключові слова : психологічне благополуччя, гендерні ролі, психосемантика.

Article examines psychosemantics gender roles at different levels of psychological well-being. At low levels of psychological well-being Psychosemantic space narrowed gender roles, some of them blocked.

© Яровая Н.А., 2014

At an average level of psychological well-being have been expanding range psychosemantics gender roles, structure psychosemantic field takes integrity. At high levels of psychological well-being space Psychosemantic gender roles becomes more varied repertoire, gender roles, emotionally and semantically hierarchically processed in emotional semantic differential scale. At low levels of psychological well-being, «I» did not join in the functional field of gender, as well as in the field of positive and negative values and emotions. At an average level of psychological well-being observed involvement own, «I» in psychosemantics gender roles. At high levels of psychological well-being space Psychosemantic gender roles acquires a wide repertoire in men with high levels of PB, psychosemantic space clear and differential decorated and divided into three semantic block «block male», «female unit», «ethical unit».

Key words: *psychological well-being, gender roles, psychosemantics.*

Постановка проблеми. Запрос на изучение проблемы психологического благополучия в значительной степени связан с ростом числа стрессовых ситуаций, осложнением конструирования человеком собственной жизни, ориентацией в профессиональном пространстве, выбором жизненных ориентиров, трудностями социализации вследствие изменений структуры социальных норм и ценностей. В настоящее время активно изучается связь психологического благополучия с различными особенностями личности (саморегуляцией, смысложизненными ориентациями, суверенностью психологического пространства, стратегиями жизни и т.д.) и ее социальными характеристиками. Для измерения психологического благополучия разрабатывается соответствующий надежный и валидный инструментарий, происходит уточнение и операционализация самого понятия; исследуется также влияние различных объективных и субъективных факторов на психологическое благополучие личности (Ю. М. Александров, Н. Брэдбурн, Е. Динер, К. Рифф, М. Селигман, Н. К. Бахарева, А. В. Воронина, А. Е. Созонтов, П. П. Фесенко, Т.Д. Ше-

веленкова и др.). Большинство исследований, посвященных проблеме психологического благополучия личности, относится к последнему десятилетию [1,2,3,4,5,6 и др.]. Изучалось психологическое благополучие у различных социальных категорий: школьников (А. В. Воронина), студентов (Ю.А. Александровский, А. Е. Созонтов), работающих женщин (М.В. Бучацкая), педагогов (И. В. Заусенко). Весь этот многосторонний научный процесс, происходящий вокруг проблемы психологического благополучия, связан с осознанием того, что именно эта проблема является одной из фундаментальных в психологии.

Цель статьи - изучить особенности психосемантики гендерных ролей при разном уровне психологического благополучия.

Характеристика выборки и методов исследования. В исследовании приняло участие 256 человек, из них 130 женщин и 126 мужчин. Разделение выборки на обследуемые группы осуществлялось по критерию половой принадлежности. Группу 1 составили 130 женщин, группу 2 - 126 мужчин. Характеристики групп 1 и 2 представлены в табл. 1 и 2.

Дальнейшее разделение групп

Таблиця 1.

Модель навчання творчого монологу-розповіді майбутніх учителів німецької мови з використанням прийомів театральної педагогіки.

Характеристики		Абс, %, М
Возраст		33,10±8,85
В браке		107; 82,31%
Дети		119; 91,54%
Образование	Высшее	64; 49,23%
	Неоконченное высшее	66; 50,77%
Материальный достаток	Низкий	30; 23,08%
	Средний	76; 58,46%
	Выше среднего	24; 18,46%

осуществлялось по результатам, Гр2В (n=40) - мужчины с высоким

Табл.2

Характеристики группы 2 (мужская группа)

Характеристики		Абс, %, М
Возраст		33,10±8,85
В браке		107; 82,31%
Дети		119; 91,54%
Образование	Высшее	64; 49,23%
	Неоконченное высшее	66; 50,77%
Материальный достаток	Низкий	30; 23,08%
	Средний	76; 58,46%
	Выше среднего	24; 18,46%

полученным по опроснику психологического благополучия К.Рифф [8].

В результате в женской и мужской группах было сформировано 3 подгруппы.

Гр.1А (n=38) - женщины с низким уровнем психологического благополучия.

Гр.1Б (n=50)- женщины со средним уровнем психологического благополучия.

Гр1В (n=42) - женщины с высоким уровнем психологического благополучия.

Гр.2А (n=37) - мужчины с низким уровнем психологического благополучия.

Гр.2Б (n=49)- мужчины со средним уровнем психологического благополучия.

уровнем психологического благополучия.

Методы исследования. Психодиагностический: опросник психологического благополучия К.Рифф [8], метод семантического выбора [7].

Результаты исследования и их интерпретация. На данном этапе работы нами была исследовано психосемантическое пространство гендерных ролей при разных уровнях ПБ. В группе 1А установлено 20 достоверных значимых корреляционных связей. Установлена значимая положительная корреляционная связь между «Я» и «жена» ($t=0,540$, при $p=0,000$) и «Я» и «мужчина» ($t=0,547$, при $p=0,000$). Таким образом, женщины с низким уровнем ПБ идентифицируются с ролью и жены и мужчиной. При этом, существует об-

ратно пропорциональная связь между «Я» ($\tau=-0,555$, при $p=0,000$), «жена» ($\tau=0,540$, при $p=0,000$), «мужчина» ($\tau=0,540$, при $p=0,000$) и «успех». Таким образом, при низком уровне ПБ у женщин собственное «Я» психосемантически коннотировано не успешностью и уродливым сочетанием гендерных ролей: мужчина и жена. Также обнаружены корреляционные связи позитивной направленности между следующими категориями ребенок-семья ($\tau=0,445$, при $p=0,000$), ребенок-муж ($\tau=0,440$, при $p=0,000$), ребенок-хлопоты ($\tau=0,429$, при $p=0,000$), семья-муж ($\tau=0,540$, при $p=0,000$), семья-хлопоты ($\tau=0,420$, при $p=0,000$), муж-хлопоты ($\tau=0,430$, при $p=0,000$), хлопоты-успех ($\tau=-0,320$, при $p=0,005$). Семантические близости и расстояния между указанными категориями свидетельствуют о том, что роли мужа и ребенка не существуют отдельно, а наполняются единым смыслом, и, по сути, семья - это наличие ребенка, мужа и хлопот, связанных с ними, что обратно пропорционально связано с успехом. Категория же успеха связана с ролью начальника ($\tau=0,480$, при $p=0,000$), т.е. успех для женщин с низким уровнем ПБ связывается с наличием социальной и карьерной успешности. Также обнаружена значимая корреляционная связь между гендерной ролью женщины-друга и матерью ($\tau=0,490$, при $p=0,000$). Наличие такой семантической близости свидетельствует о семантической путанице сознания женщин с низким уровнем ПБ, так как роли женщины-друга и женщины-матери отличны в своей психологической сущности. Необходимо отметить полное отсутствие семантических близостей как между «Я» женщин Гр.1А, так и между предложенными для оценивания гендерными ролями с эмоциями, что указывает на эмоциональную неокрашенность данных категорий и возможную блокаду эмоциональной осознанности. Между тем обнаружены корреляционно значимые позитивные

связи между эмоциями гнев-презрение ($\tau=0,430$, при $p=0,000$), гнев-отвращение ($\tau=0,410$, при $p=0,000$), презрение-отвращение ($\tau=0,495$, при $p=0,000$). Объединение данных эмоций в литературе [9, С.240] описано как триада враждебности. Данные корреляционные связи занимают независимое положение по отношению к другим психосемантическим связям в плеяде. Обнаруженная семантическая близость и ее четкая организация указывают на наличие враждебной триады в сознании женщин с низким уровнем ПБ.

В группе 1Б обнаружено 18 корреляционных связей. «Я» женщин связано со следующими ролями: жена ($\tau=0,487$, при $p=0,005$), мать ($\tau=0,460$, при $p=0,005$), сестра ($\tau=0,493$, при $p=0,005$). В свою очередь роль матери связана со счастьем ($\tau=0,451$, при $p=0,005$), которое в свою очередь семантически близко к успеху ($\tau=0,469$, при $p=0,005$) и радости ($\tau=0,464$, при $p=0,005$). Роль сестры семантически близка к эмоции вины ($\tau=0,494$, при $p=0,005$), которая в свою очередь семантически близка к эмоции стыда ($\tau=0,474$, при $p=0,005$), последнее связано со страхом ($\tau=0,494$, при $p=0,005$) и горем ($\tau=0,474$, при $p=0,005$), т.е. представлен астенический полюс эмоций. Кроме того, «Я» женщин со средним уровнем ПБ коннотировано счастьем ($\tau=0,457$, при $p=0,005$). Кроме этого обнаружены тесные связи между мужчиной и мужем ($\tau=0,494$, при $p=0,005$), а также эти роли связаны с ролью женщины-сексуального партнера ($\tau=0,494$, при $p=0,005$; $\tau=0,471$, при $p=0,005$). Таким образом, «Я» женщин связано с большим набором ролей, которые имеют эмоциональную окраску, что отличает женщин Гр.1Б от группы 1А.

В корреляционной плеяде Гр.1В зафиксировано 17 корреляционных связей. «Я» женщин с высоким уровнем психологического благополучия связано с ролями матери ($\tau=0,376$, при $p=0,005$), сестры ($\tau=0,396$, при $p=0,005$),

жены ($t=0,351$, при $p=0,005$), женщины-друга ($t=0,356$, при $p=0,005$), женщины ($t=0,333$, при $p=0,005$). Роль сестры семантически близка к эмоциям радости ($t=0,386$, при $p=0,005$), грусти ($t=0,356$, при $p=0,005$), а также близка к мужчине ($t=0,336$, при $p=0,005$). Роль матери семантически близка к эмоции радости ($t=0,350$, при $p=0,005$), радость имеет положительную корреляционную связь с ребенком ($t=0,392$, при $p=0,005$). Роль женщины близка к мужчине ($t=0,398$, при $p=0,005$) и удовольствию ($t=0,396$, при $p=0,005$). Роль жены имеет семантическую близость с категорией «семья» ($t=0,394$, при $p=0,005$). Отдельно от указанных выше корреляционных связей имеются три эмоции, связанные между собой: горевина ($t=0,336$, при $p=0,005$), горе-стыд ($t=0,376$, при $p=0,005$), а также стыд-вина ($t=0,343$, при $p=0,005$).

Сравнение корреляционных плеяд трех групп женщин позволяет сделать вывод о том, что при низком уровне психологического благополучия психосемантическое пространство гендерных ролей сужено, часть из них блокирована и не актуализирована. По мере продвижения личности женщин к показателям «полностью функционирующей личности» (средний уровень ПБ, Гр.1Б) наблюдается расширение диапазона психосемантики гендерных ролей, структура психосемантического поля приобретает целостность; при высоком уровне психологического благополучия психосемантическое пространство гендерных ролей приобретает более разнообразный их репертуар, гендерные роли эмоционально и семантически иерархически оформляются в эмоционально-смысловые дифференцированные шкалы.

В группе 2А обнаружено 5 корреляционных связей. Необходимо отметить, что у мужчин при низком уровне ПБ отсутствуют корреляционные связи между категорией «Я» и остальными категориями, введенными в метод семантического

выбора. Это указывает на не включенность собственного «Я» в смысловые отношения как с гендерными ролями, так и с иными эмоционально-смысловыми категориями, что свидетельствует о дезинтеграции личности мужчин при низком уровне психологического благополучия.

Обнаружена связь между ролью мужа и жены ($t=0,363$, при $p=0,005$) и жена-семья ($t=0,370$, при $p=0,005$). Мать и эмоция радости семантически близки ($t=0,353$, при $p=0,005$), а между ролями мать и отец установлены отношения антагонизма ($t=-0,383$, при $p=0,005$). Успех ассоциирован у мужчин с низким уровнем ПБ с ролью начальника. Таким образом, психосемантическое пространство мужчин при низком уровне ПБ репрезентирует его редукцию, «пустоту», слабую оформленность и отображает, по всей видимости, детские травмы, которые присутствуют в актуальном поле мужчин.

В группе 2Б обнаружено 8 корреляционных связей. «Я» мужчин имеет семантические близости с эмоцией интереса ($t=0,313$, при $p=0,005$), которая связана с ролью мужчины ($t=0,340$, при $p=0,005$), отца ($t=0,331$, при $p=0,005$), мужа ($t=0,350$, при $p=0,005$). Также установлена позитивно значимая корреляционная связь женщина-радость ($t=0,303$, при $p=0,005$). Таким образом, мужчины со средним уровнем ПБ осознают себя как мужчин, выполняющих роли отца и мужа, кроме этого «Я» связано с интересом, и «мужчина» также связан с данной эмоцией. Подчеркнем, что эмоция интереса играет исключительно важную мотивационную роль [9, С.105], обеспечивает работоспособность человека.

В группе 2В обнаружено 13 корреляционных связей. Установлены связи между «Я» и ролями брат ($t=0,393$, при $p=0,005$), муж ($t=0,399$, при $p=0,005$), отец ($t=0,403$, при $p=0,005$), мужчина ($t=0,453$, при $p=0,005$), мужчина-друг ($t=0,378$, при

$p=0,005$). Роли мужчины и отца также семантически близки ($t=0,403$, при $p=0,005$) и положительно коррелируют с качеством ответственности ($t=0,408$, при $p=0,005$; $t=0,353$, при $p=0,005$). «Я» мужчин имеет семантическое расстояние с эмоцией вины ($t=-0,400$, при $p=0,005$), последняя отрицательно связана с ответственностью ($t=-0,352$, при $p=0,005$), успехом ($t=-0,421$, при $p=0,005$) интересом ($t=-0,483$, при $p=0,005$), радостью ($t=-0,400$, при $p=0,005$) и положительно с горем ($t=0,409$, при $p=0,005$). Успех имеет положительные связи с ответственностью ($t=0,363$, при $p=0,005$), интересом ($t=0,403$, при $p=0,005$) и радостью ($t=0,413$, при $p=0,005$) и отрицательные с виной ($t=-0,421$, при $p=0,005$) и горем ($t=-0,453$, при $p=0,005$). Эмоция интереса находится в семантической близости к успеху ($t=0,403$, при $p=0,005$) и радости ($t=0,463$, при $p=0,005$) и в семантическом расстоянии с виной ($t=-0,483$, при $p=0,005$), горем ($t=-0,470$, при $p=0,005$). Отдельным фрагментом в корреляционной плеяде стоят связи женщина-мать ($t=0,463$, при $p=0,005$), женщина-женщина-друг ($t=0,500$, при $p=0,005$), женщина-женщина-сексуальный партнер ($t=0,583$, при $p=0,000$). Также отдельным фрагментом в корреляционной плеяде стоят связи с отрицательной направленностью между категориями «добро» и «зло» ($t=-0,560$, при $p=0,000$).

Таким образом, «Я» мужчин с высоким уровнем психологического благополучия включает в себя широкий набор гендерных ролей, которые в свою очередь коннотируются успехом и ответственностью, также «Я» мужчин с высоким уровнем ПБ избавлено от чувства вины. Корреляционная плеяда демонстрирует чистоту в дифференциации эмоций позитивного спектра. В целом психосемантическое пространство демонстрирует четкую структуру и дифференцированность, можно говорить о том, что оно разбивается на три семантических блока: первый блок пред-

ставлен корреляционными связями между собственным «Я», гендерными ролями, отдельными эмоциями, категориями успеха и ответственности и может быть обозначен как «мужской блок»; второй блок представлен корреляционными связями женских ролей и может быть обозначен как «женский блок»; третий блок представлен корреляционными связями категорий «добро», «зло» и может быть обозначен как «этический блок».

Сравнение корреляционных плеяд трех групп мужчин позволяет сделать вывод о том, что при низком уровне психологического благополучия «Я» мужчин не идентифицировано ни с одной гендерной мужской ролью, т.е. «Я» не включается в гендерное функциональное поле, а также с позитивными и негативными ценностями. По мере продвижения личности мужчин к показателям «полностью функционирующей личности» (средний уровень ПБ, Гр.2Б) наблюдается включенность собственного «Я» в психосемантику гендерных ролей. При высоком уровне психологического благополучия психосемантическое пространство гендерных ролей приобретает широкий репертуар у мужчин, психосемантическое пространство четко и дифференцированно оформлено и разбивается на три семантических блока: «мужской блок», «женский блок», «этический блок».

Сравнивая психосемантические пространства гендерных ролей мужчин и женщин с разным уровнем психологического благополучия необходимо отметить, что при низком уровне ПБ женщинам присущи неприродные связи (например, жена-мужчина), семантической спутанностью, отсутствием дифференцированных семантических образований. В то же время женщины с низким уровнем ПБ обладают более широким психосемантическим пространством, нежели мужчины с низким уровнем ПБ, у которых психосемантическое пространство отображает полную дезин-

тегированность смысловых структур. Сравнение психосемантического пространства женщин и мужчин со средним уровнем ПБ указывает на более отчетливую структуру психосемантического пространства, его большее разнообразие у женщин, нежели у мужчин. При сравнительном анализе психосемантических пространств женщин и мужчин с высоким уровнем ПБ прослеживается более четкая дифференциация семантических образований в мужской выборке.

Выводы:

1. При низком уровне психологического благополучия психосемантическое пространство гендерных ролей сужено, часть из них блокирована и не актуализирована. При среднем уровне психологического благополучия наблюдается расширение диапазона психосемантики гендерных ролей, структура психосемантического поля приобретает целостность. При высоком уровне психологического благополучия психосемантическое пространство гендерных ролей приобретает более разнообразный их репертуар, гендерные роли эмоционально и семантически иерархически оформляются в эмоционально-смысловые дифференцированные шкалы.

2. При низком уровне психологического благополучия «Я» мужчин не идентифицировано ни с одной гендерной мужской ролью, т.е «Я» не включается в гендерное функциональное поле, а также в поле позитивных и негативных ценностей и эмоций. При

среднем уровне психологического благополучия наблюдается включенность собственного «Я» в психосемантику гендерных ролей. При высоком уровне психологического благополучия психосемантическое пространство гендерных ролей приобретает широкий репертуар у мужчин с высоким уровнем ПБ, психосемантическое пространство четко и дифференцировано оформлено и разбивается на три семантических блока: «мужской блок», «женский блок», «этический блок».

3. Психосемантические пространства гендерных ролей мужчин и женщин с разным уровнем психологического благополучия имеют различия: при низком уровне ПБ женщинам присущи непривычные связи (например, жена-мужчина), семантическая спутанность, отсутствие дифференцированных семантических образований. В то же время женщины с низким уровнем ПБ обладают более широким психосемантическим пространством, нежели мужчины с низким уровнем ПБ, у которых психосемантическое пространство отображает полную дезинтегрированность смысловых структур. Психосемантическое пространство женщин со средним уровнем ПБ обладает более отчетливой его структурой, оно более разнообразно у женщин, нежели у мужчин. При высоком уровне ПБ прослеживается более четкая дифференциация семантических образований в мужской выборке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Олександров Ю.М. Інтегративно-особистісна модель саморегуляції /Ю.М.Олександров / Вісник Харківського національного ун-ту ім. В.Н.Каразіна. Серія Психологія. – Харків, 2008. – № 793, вип. 39. – С. 329-336.
2. Дубовик Ю.Б. Исследование психологического благополучия в пожилом и старческом возрасте / Ю.Б. Дубовик. - Психологические исследования. - 2011.- №1(15).- С. 75-90.

3. *Лепишкова З. Х. Взаимосвязь стратегий адаптации мигрантов с их психологическим благополучием: дис. канд. психол. наук / З. Х. Лепишкова. - М, 2011. - 220 с.*
4. *Жуковская, Л. В. Психологическое благополучие и родительские установки женщин: автореф. канд. психол. наук / Л. В. Жуковская. - СПб. 2011. - 24 с.*
5. *Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореферат канд. псих.наук / Воронина А.В. - Иркутск, 2002 – 28 с.*
6. *Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: автореферат дисс. канд.псих.н.: 19.00.01 / П.П. Фесенко. – М., 2005. – 35 с.*
7. *Кочарян А.С. Личность и половая роль / Кочарян А.С.- Харьков: «Основа», 1996. - 127с.*
8. *Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К.Рифф / Н.Н.Лепешинский. - Психологический журнал. - №3.-С.24-37.*
9. *Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э.Изард. – СПб.: Питер, 2008.- 464с.*

**3.
ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО:
ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ
ДОВЕРШЕНОЇ
ОСОБИСТОСТІ**

АКУЛЕНКО І.А.,
доктор педагогічних наук,
професор,
Черкаський національний
університет ім. Б. Хмельницького,
м. Черкаси

ВІДЕОЛАБОРАТОРІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто загальну структуру й окремі компоненти освітньо-інформаційного простору, у якому реалізується компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи. Автор обґрунтовує склад та наводить методичні рекомендації щодо роботи з «Відеолабораторією майбутнього вчителя математики профільної школи» як із одним із складників дидактичного комп'ютерного комплексу, що входить до системи засобів у навчанні дисциплін методичного спрямування.

Ключові слова: профільна школа, засоби методичної підготовки майбутнього вчителя математики, відеолабораторія майбутнього вчителя математики.

В статье рассмотрена общая структура и отдельные компоненты образовательно-информационной среды, в которой реализуется компетентностно ориентированная методическая подготовка будущего учителя математики профильной школы. Автор обосновывает составляющие и методические рекомендации по работе с «Видеолабораторией будущего учителя математики профильной школы» как с одним из элементов дидактического компьютерного комплекса, который входит в систему средств обучения дисциплин методического направления в системе профессиональной подготовки будущего учителя математики.

Ключевые слова: профильная школа, средства методической подготовки будущего учителя математики, видеолаборатория будущего учителя математики.

The article considers the overall structure and individual components of educational and informational environment in which competence oriented methodical preparation of future mathematics teacher for profile school is realized. Creating the educational information environment in

the process of future mathematics teacher's for profile school methodical training of students involves the implementation of such conditions as: 1) storage, structuring, transfer, processing and enrichment of educational information that reflects the content of theoretical and practical parts of future mathematics teacher's for profile school methodical training; 2) tools for organization, management, monitoring and evaluation the proses and results of self- or teacher-driven collective, group and individual students' work; 3) intensive ties between members of the educational process (both vertical and horizontal). That's why the author propose to consider such parts (subspaces) of the educational information environment: educational-information subspace, subject subspace, resource subspace, result and product subspace. Resource subspace combines the interaction of such main groups of learning tools: educational-methodical complex, didactic computer complex and socio-cultural and educational resource. «Future math teacher's for specialized school video laboratory» is included to didactic computer complex. The author substantiates it's components and guidelines for working with it.

Key words: *profile school, learning tools of future math teachers' methodical training, future math teachers' video laboratory.*

Постановка проблеми. Компетентнісно орієнтована методична підготовка (КОМП) майбутнього вчителя математики профільної школи [1] вимагає відповідного освітньо-інформаційного середовища, яке включає в себе: по-перше, систему зберігання, структурування, передачі, переробки й збагачення навчальної інформації, що відображає зміст теоретичної й практичної методичної підготовки; по-друге, сукупність засобів організації, керування, моніторингу, контролю й оцінювання самостійної чи керованої викладачем аудиторної й позааудиторної колективної, групової й індивідуальної роботи студентів.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Проблематика створення та функціонування освітньо-інформаційного середовища як невіддільної частини відповідної методичної системи навчання математики в основній, старшій та вищій школі знаходиться у фокусі уваги низки науковців, як от М. Бурда, Г. Бевз, В. Бевз, К. Власенко,

В. Забранський, М. Жалдак, М. Ігнатенко, О. Євсєєва, О. Матяш, В. Моторіна, С. Семенець О. Скафа, З. Слєпкань, Н. Тарасенкова, О. Чашечникова, В. Швець та ін. Теоретико-методологічні основи проблеми розглянуто, зокрема Ю. Триусом, практичні аспекти в процесі методичної підготовки майбутнього вчителя математики досліджено в роботах І. Малової, О. Матяш, О. Москаленко, А. Грохольської, С. Яценко та ін.

Згідно нашої концепції [1], досліджуючи освітньо-інформаційне середовище компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи, необхідно розглядати такі його складові (підпростори): навчально-інформаційний, суб'єктний, ресурсний, результатно-продуктний.

У навчально-інформаційному підпросторі циркулює наукова й навчальна інформація про методичні об'єкти, що відображають закономірності навчання учнів математики в класах різних профілів.

Суб'єктний підпростір об'єднує викладачів, студентів та учнів як суб'єктів профільного навчання. Старшокласники долучаються до суб'єктного підпростору в тому випадку, коли студенти або моделюють контексти майбутньої професійної діяльності, або долучаються до професійної навчальної діяльності під час педагогічної практики та при проведенні різних форм позаурочної роботи з математики зі старшокласниками, які організують і проводять вищі навчальні заклади (Школа юного науковця, Турніри юних математиків тощо).

Результатно-продуктний підпростір представлений матеріалізованими й нематеріалізованими результатами-продуктами навчальної діяльності студентів. Результатами є не лише якісні зміни в усіх компонентах методичної компетентності студентів (особисто важливий результат), а й укладені й видані студентами міні-посібники, що містять їхні методичні розробки до навчання окремих тем курсу математики старшої профільної школи (суспільно значущий результат).

Особисто важливим продуктом є методичне портфоліо майбутнього вчителя математики профільної школи. До нього включено: 1) результати виконання загальних, групових та індивідуальних завдань до практичних занять курсу; 2) результати навчального моделювання уроків із застосування різних технологій навчання відповідно до тематики лабораторних занять; 3) розв'язки задач прикладного спрямування; 4) матеріали до виконання проекту на обрану тематику (презентація вчителя, презентація учнів, матеріали до оцінювання проекту, варіант математичної газети за результатами виконання проекту); 5) результати тестування.

Ресурсний підпростір об'єднує в собі взаємодію трьох основних груп засобів навчання: навчально-методичного комплексу, дидактичного комп'ютерного комплексу й соціально-культурного освітнього ресур-

су. До дидактичного комп'ютерного комплексу включено зокрема «Відеолабораторію майбутнього вчителя математики профільної школи» [2].

Метою статті є обґрунтування окремих компонентів та методичних рекомендацій щодо роботи з «Відеолабораторією майбутнього вчителя математики профільної школи» у процесі компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи.

Виклад основного матеріалу.

Конструювання «Відеолабораторії» як одного із складників дидактичного комп'ютерного комплексу здійснюється із використанням відеоматеріалів таких основних типів: 1) відео проведених вчителями уроків у присутності учнів; 2) відео проведених вчителями уроків без присутності учнів; 3) різні програмно-педагогічні засоби, які можливо використовувати з метою формування понять, закріплення і застосування одиниць засвоєння математичного змісту на уроках математики тощо.

Складовими відеолабораторії є папки з матеріалами, призначенням яких є аналіз: 1) постановки й формулювання вчителем цілей; 2) реалізації вчителем різних етапів уроку; 3) реалізації вчителем певної методичної схеми формування понять, роботи з теоремами шкільного курсу математики, з алгоритмами і правилами; 4) застосування вчителем доцільних методів і прийомів на різних етапах уроку; 5) організаційних форм, що застосовує вчитель, на різних етапах уроків відповідно до різних технологій навчання; 6) засобів навчання (їх змісту, умов й особливостей використання); 7) методичних помилок, яких припускаються вчителі.

Перш, ніж пропонувати студентам переглянути певний відеофрагмент, доцільно актуалізувати їхні теоретичні знання щодо змісту тих методичних об'єктів, аналізу, моделюванню чи проектуванню яких буде присвячена їхня подальша робота. Наприклад, пе-

ред тим, як пропонувати відеоматеріали щодо постановки вчителем цілей уроку та мотивації навчання учнів, майбутні фахівці повинні пригадати: якою є загальна дидактична мета вивчення певної теми, яких варіацій вона зазнає залежно від профілю навчання, як деталізувати загальну дидактичну мету (виділити оперативні, тактичні, стратегічні цілі, а також цілі, що стосуються когнітивної, афективної, моторно-діяльнісної сфери особистості), які можливі прийоми постановки цілей на уроці, якими способами вчитель може забезпечити прийняття учнями поставлених цілей. Актуалізація базових теоретичних знань студентів може відбуватися в ході евристичної бесіди або у вигляді тестування. Запитання в тестах можуть бути як закритої, так і відкритої форми відповіді.

Подальший перегляд кожного окремого фрагменту доцільно супроводжувати завданнями, під час розв'язування яких у студентів формується досвід із виконання аналітико-синтетичної діяльності, діяльності моделювання, конструювання, проектування, рефлексії власного досвіду та рефлексії щодо змісту методичної підготовки.

Наприклад, аналіз відеоматеріалів щодо методів та прийомів, які використовує вчитель, доцільно організовувати за допомогою низки запитань:

- 1) яким методом вчитель виконує постановку цілей навчальної діяльності учнів під час уроку;
- 2) які методи і прийоми вчитель використовує під час актуалізації знань;
- 3) у який спосіб учитель мотивує вивчення нових понять, фактів, способів діяльності;
- 4) чи розглядає вчитель історію походження нового для учнів терміну математичного поняття;
- 5) якою методичною схемою вчитель послуговується під час введення відповідного означення факту чи формулювання способу діяльності;
- 6) чи відповідають обраній методичній схемі введення нових одиниць

засвоєння математичного змісту учнями методи і прийоми, що застосовує вчитель;

- 7) які прийоми сприяють засвоєнню учнями означень нових понять, формулювань нових фактів або способів діяльності;
- 8) які методи і прийоми використовує вчитель під час роботи з новими поняттями (підведення під поняття, виведення наслідків із належності об'єкта до обсягу поняття);
- 9) якими методами і прийомами послуговується вчитель під час введення способів розв'язування задач на уроці (якій методичній схемі вони відповідають);
- 10) чи обґрунтовує вчитель математичні основи розглянутого способу математичної діяльності з розв'язування задач;
- 11) яким прийомом надає перевагу вчитель у ході відпрацювання окремих кроків способу розв'язування задач або доведення математичних фактів.

Завдання на виконання аналітико-синтетичної діяльності доцільно доповнювати такими, що передбачають виконання студентами методичного моделювання, проектування, конструювання.

Методичне моделювання будемо визначати як процес побудови, вивчення та оперування спеціальними об'єктами (методичними моделями), які є складними системами, що відображають або відтворюють важливі для дослідника окремі характеристичні властивості, елементи, зв'язки в методичних об'єктах. Методичне проектування передбачає трансформацію самого методичного об'єкта або його моделі (наприклад, системи дидактичних цілей навчання теми; одиниць змісту або організаційних форм чи засобів навчання теми тощо) відповідно до конкретних умов її передбаченого застосування. Під методичним конструюванням будемо розуміти здійснюваний на основі аналітико-синтетичної діяльності синтез суб'єктивно відомих методичних і математичних об'єктів у суб'єктивно або об'єктивно нові методичні об'єкти з метою

їх подальшого теоретичного дослідження та практичного застосування у процесі навчання математики. Діяльність з конструювання так само, як і аналітико-синтетична діяльність, виступає передумовою для методичного моделювання та проектування. Водночас вона стає завершальною фазою у процесі трансформації теоретичної методичної моделі до рівня методичного проекту, а від нього – до його практичного втілення.

Завдання, що передбачають виконання студентами методичного моделювання, проектування, конструювання під час роботи з «Відеолабораторією майбутнього вчителя математики профільної школи» можуть бути, наприклад, такими:

- 1) яку систему запитань і вправ на етапі введення понять на розглянутому уроці Ви могли б запропонувати;
- 2) запропонуйте свої прийоми для закріплення нових для учнів понять та фактів; складіть самостійно алгоритм розв'язування базових задач, які пов'язані із темою уроку;
- 3) наведіть математичне обґрунтування тих способів діяльності, які використовують учні при розв'язуванні задач;
- 4) запропонуйте свій варіант методичних прийомів, призначених для узагальнення способу розв'язування типових задач;
- 5) запропонуйте свою систему завдань на відпрацювання окремих кроків та послідовності кроків певного способу математичної діяльності (розв'язування рівняння, нерівності тощо), який реалізують учні на уроці;
- 6) які методичні помилки допущені вчителем під час уроку, змодельюйте спосіб їхнього виправлення.

Таким чином, матеріали відеолабораторії можуть бути як зразками для навчального моделювання студентами актуальних технологій навчання математики в класах різних профілів, так і матеріалами для розвитку критичного мислення майбутніх фахівців щодо виконання вчителем різних ви-

дів методичної діяльності у навчанні учнів.

Для детального аналізу змісту навчання ми пропонуємо послуговатися відеоматеріалами уроків, які проводяться без присутності учнів, для того, щоб увага студентів більше концентрувалася саме на елементах математичного змісту, який мають засвоїти учні. Такі матеріали представлені, зокрема на сайті interneturok.ru.

З опорою на шкільні підручники, навчальні програми для відповідного класу та на представлені на сайті відеоматеріали студенти мають змогу провести логіко-математичний та логіко-дидактичний аналіз змісту навчального матеріалу, обґрунтувати власну методичну схему введення нових одиниць засвоєння змісту (понять, фактів, способів діяльності), виявити методичні особливості їхнього введення, закріплення, застосування.

У відеоматеріалах до вивчення певної теми часто представлено кілька базових задач, які розв'язує у процесі пояснення вчитель. Студентам доцільно запропонувати обґрунтувати вибір учителем саме такої системи задач. Після цього можливо дати завдання порівняти обрану вчителем систему базових задач із тими, що наведені в підручнику, скласти систему задач із підручника, призначенням якої є закріплення нового поняття, способу доведення або застосування нового факту чи способу розв'язування задач певного типу.

Організовувати діяльність студентів із відеоматеріалами різних типів важливо не тільки під час лабораторних занять, а й у ході їхньої самостійної роботи, наприклад, у ході виконання студентами проектів або інших індивідуальних дослідницьких завдань. Робота із матеріалами, представленими у «Відеолабораторії майбутнього вчителя математики профільної школи», має значний вплив не лише на когнітивну, а й на афективну й моторно-діяльну сфери особистості, сприяє усвідомленню студентами суспільної

важливості своєї майбутньої професії, слугує для мотивації майбутньої професійної діяльності молодого фахівця, відповідального ставлення до неї.

Висновки. Отже відповідно сконфоноване освітньо-інформаційне середовище сприятиме компетентнісному спрямуванню методичної підготовки студентів. За рахунок ефективного використання учасниками освітнього процесу системи зберігання, структурування, передачі, переробки й збагачення навчальної інформації, що відображає зміст теоретичної й практичної методичної підготовки, а також

відповідного навчального й організаційно-методичного інструментарію та інтенсивних зв'язків між учасниками навчального процесу відбувається максимізація суб'єктного досвіду студентів із виконання різних видів методичної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі. А відтак, створюються сприятливі умови для формування методичної компетентності майбутнього фахівця та опанування ним системи методичних компетенцій як сукупності суспільно заданих вимог до рівня його методичної підготовки у вищому навчальному закладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Акуленко І. А. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія / І. А. Акуленко. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2013. – 460 с.
2. Акуленко І. А. Відеолaboratorія майбутнього вчителя математики профільної школи : електрон. посібник для студ. педагог. ВНЗ [Електронний ресурс] / І. А. Акуленко. – 1,48 Гб. – Черкаси, ЧНУ, 2014. – 1 електрон. опт. диск (DVD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги : Autoplay Menu Designer 3.6, Microsoft Office PowerPoint 2007, Adobe Flash Player. – Назва з контейнера.
3. Акуленко І. А. Методична лабораторія майбутнього вчителя математики профільної школи : навч.-метод. посіб. / І. А. Акуленко ; за заг. ред. проф. Н. А. Тарасенкової. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2013. – 132 с.

ВАСИЛЬЄВА-ХАЛАТНИКОВА М.О.,

кандидат педагогічних наук,
асистент, кафедра педагогіки,
КНУ імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ДО НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ ЗІ СТУДЕНТАМИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядається проблема особливостей підготовки викладача до навчального заняття зі студентами вищого навчального закладу. Проаналізовано поняття “професіоналізм” і “майстерність” викладача вищого навчального закладу. Представлено алгоритм підготовки викладача до навчального заняття зі студентами.

Ключові слова: викладач вищого навчального закладу, професіоналізм, майстерність, студент вищого навчального закладу.

В статье рассматривается проблема особенностей подготовки преподавателя к учебному занятию со студентами высшего учебного заведения. Проанализированы понятия “профессионализм” и “мастерство” преподавателя высшего учебного заведения. Представлен алгоритм подготовки преподавателя к учебному занятию со студентами.

Ключевые слова: преподаватель высшего учебного заведения, профессионализм, мастерство, студент высшего учебного заведения.

This paper addresses the problem of teacher training features to the training session with the students of higher education. Analysis of the concept of “professionalism” and “skill” teachers of higher education. The algorithm of teacher training in the learning sessions with students. Teacher institution of higher education - a key figure in higher education that provides fundamental, professional and practical training of students of higher educational institutions in accordance with educational and educational levels. Improvement of the system

depends largely on personal qualities, theoretical and methodological preparedness research and teaching staff, its ability to conduct sessions with the learners on a new date. This approach requires a revision and learning strategies used in educational process methods to teach students to think actively acquire knowledge independently acquire and update them.

Key words: *teacher of the university, professionalism, skill, student university.*

Викладач вищого навчального закладу – ключова фігура в системі вищої освіти, яка забезпечує фундаментальну, професійну та практичну підготовку студентів вищого навчального закладу відповідних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів. Вдосконалення цієї системи багато в чому залежить від особистісних якостей, теоретичної та методичної підготовленості науково-педагогічного складу, його здатності проводити заняття з тими, хто навчається, на якісно новому сучасному рівні.

Сьогодні до викладача вищого навчального закладу пред'являються більш високі, ніж раніше вимоги. Це обумовлено не тільки потребами реформування вищої школи, а й сучасним трактуванням змісту процесу навчання, відповідно до якого, студент – не пасивний учасник цього процесу, а його активний суб'єкт, який бере участь у вирішенні різних дидактичних завдань. Такий підхід вимагає перегляду стратегії навчання та використання у навчальному процесі методів, що дозволяють навчити студентів мислити, активно опановувати знання, самостійно здобувати й оновлювати їх.

Досвід викладачів-новаторів кращих вищих навчальних закладів показує, що якість підготовки студентів значно зростає при такій організації навчання, коли викладачі знають і враховують, як загальний рівень розумового розвитку тих, хто навчається, так і особливості мислення окремих категорій студентів. Коли навчальні

заняття проходять у вигляді вирішення певних пізнавальних завдань, в ході яких студенти не просто слухають і запам'ятовують, спостерігають і копіюють, а беруть активну участь в пошуку і, як би, відкритті нових знань, у вишукуванні нешаблонних прийомів роботи.

Інтерпретація взаємозв'язку «професіоналізму» і «майстерності» відображена у ряді досліджень з педагогічної діяльності. Більшість вчених – А. М. Алексюк [1], О. О. Вербицький [2], В. Г. Кремень [3], Н. В. Кузьміна, О. О. Реан [4] та інші) – змістовно ототожнюють «професіоналізм» і «майстерність». Синонімічне вживання понять «професійна майстерність» та «педагогічна майстерність», що зустрічається іноді в педагогічній літературі, не є обґрунтованим.

Поняття «педагогічна майстерність» охоплює собою тільки педагогічну діяльність і не містить в собі якісну характеристику виконання викладачем завдань у галузі наукової роботи. Разом з тим, педагогічна майстерність є центральним компонентом професійної майстерності викладача вищого навчального закладу в силу пріоритетності завдань, що вирішуються ним у ході педагогічної діяльності.

Деякі дослідники вважають категорію «професіоналізм» самостійною, що має лише точки дотику з «майстерністю», поняттям більш високого рівня. Наприклад, А. І. Кузьмінський визначає «професіоналізм педагогічної діяльності» як сукупність загаль-

нокультурних, загальнотеоретичних, спеціальних і психолого-педагогічних знань, уміння передавати ці знання своїм вихованцям та самокорекції педагогічної діяльності; майстерність ж викладача, на її думку, засноване більше на його тактичних прикладних уміннях (діяльнісний аспект) [5]. Даний підхід до професіоналізму педагогічної діяльності, характерний для деяких інших вчених А. К. Маркової [6], О. П. Мещанінов [7] та інших, показує прагнення дослідників посилити в порівнянні з майстерністю методологічний акцент, особливо підкреслити роль професійного самовдосконалення викладача.

Кожен викладач повинен чітко уявляти собі, які роботи він повинен виконувати і як вони розподіляються за часом (що виконується в робочий час, а що – в особистий), який бюджет часу і його розподіл відповідно до видів робіт, норми витрат часу на виконання тих чи інших робіт. Знання нормативних положень допомагає викладачеві правильно планувати свою роботу, а реалізація наявних практичних і наукових рекомендацій, раціоналізують працю, і дотримання оптимального режиму праці та відпочинку – виконувати намічені плани з мінімальними витратами часу і фізичних зусиль.

Основним документом планування роботи викладача є індивідуальний план роботи на навчальний рік, що містить перелік, обсяг і терміни виконання всіх робіт. До розробки індивідуального плану на новий навчальний рік викладач приступає приблизно в квітні – травні поточного року, так як йому стає вже відомо, з якими навчальними групами, які навчальні заняття він буде проводити в майбутньому році, в якому обсязі, а також до яких роботам він буде залучатися.

В ході навчального року, по мірі виконання тих чи інших робіт в план заноситься фактична витрата часу. Це дозволить у наступному році більш обґрунтовано планувати свою роботу.

Індивідуальний план роботи складається з приблизних показників на навчальний рік і не може врахувати всіх додаткових завдань, наданих викладачам протягом року. Тому, детальне планування на кожен день здійснюється в особистому плані роботи викладача на місяць, що складається на основі плану роботи кафедри на місяць і індивідуального плану.

На перших порах розробка і ведення таких планів буде здаватися додатковим і, треба сказати, нелегким навантаженням. Одна справа усвідомлювати важливість цієї роботи, інша справа самому день за днем займатися обліком і розподілом часу, та ще в умовах значної перевантаження, яку відчують майже всі викладачі.

Поступово викладачеві вдається виробити звичку цінувати свій час, раціонально його використовувати, визначати черговість виконання завдань, зосереджуючи свою увагу на головному – роботі над навчальною дисципліною. Важливо у цьому послідовність і систематичність, прагнення до раціональності розподілу свого часу.

Привчити себе до повсякденного планування своєї роботи до тих пір, поки це не стане звичкою настільки, що без попередньої розробки плану будь-яка робота буде немислима.

Таким чином, планування своєї роботи – це проблема не стільки організаційна, скільки психологічна, проблема самовиховання.

Підготовка викладача до занять зі студентами вищого навчального закладу – це нелегка повсякденна творча праця, в якій знаходять відображення особливості його особистості, його знання, переконаність, ерудиція, культура, і працьовитість [6].

Опрацювати десятки методів, переглянути десятки підручників та навчально-методичних посібників і обрати свій – ось на наш погляд єдино можливий шлях творчо мислячого викладача.

Порядок підготовки викладача до поточного навчального заняття зі студентами вищого навчального закладу



Таблиця 1.

Модель навчання творчого монологу-розповіді майбутніх учителів німецької мови з використанням прийомів театральної педагогіки.

в умовах вже поставленої дисципліни можна представити у вигляді алгоритму (рис. 1); при цьому етапами його творчого підходу є і планування заняття, і його розробка, і, звичайно, його реалізація.

При розробці задуму навчального заняття викладач повинен керуватися вихідною документацією: навчальною програмою, тематичним планом і методичними вказівками по проведенню заняття.

Розробка задуму навчального заняття, перш за все, пов'язана з переглядом досліджуваного матеріалу. Викладач безперервно стежить за розвитком науки і техніки в обраній галузі. Тому, готуючись до заняття, він повинен переглянути навчальний матеріал. Він завжди повинен відчувати себе викладачем і завжди знати наукову проблематику з даного предмету, бути в курсі всіх подій, які мають будь-

яке відношення до його спеціальності. Будь-яке заняття повинне акумулювати всі накопичені викладачем знання, так чи інакше пов'язані з темою.

Перегляд та оновлення змісту заняття найчастіше відбувається шляхом підбору нового фактичного матеріалу, прикладів, ілюстрацій, які повинні бути досить виразні, щоб вони апелювали до почуттів та емоцій даної аудиторії. Поряд з цим оновлення змісту може відбуватися шляхом включення даних, і особливо нових теорій розглянутого питання.

Удосконалення методики викладу, як правило, відбувається по лінії трансформування матеріалу заняття до запитів і рівню підготовки аудиторії, наприклад, висування на перший план питань, що більш цікавлять дану аудиторію.

Удосконалення засобів наочності включає роботу над образністю про-

мови (словесно-образна наочність) і розробку більш вдосконаленої наочної опори для словесного викладу матеріалу, а саме плакатів, мультимедійних презентацій, відеофільмів та інше. Вдосконалення засобів наочності – тривалий процес обмірковування, робота над кожним з наочних засобів, пристосування їх до даної аудиторії.

Перегляд і оновлення досліджуваного матеріалу необхідні ще й тому, що протягом року збагачується життєвий досвід, змінюється психологічний стан студентів, змінюються і погляди самого викладача.

Неодмінною умовою успішної розробки задуму навчального заняття є оновлення або встановлення уявлень викладача щодо студентів вищого навчального закладу: що за група? її склад? ступінь підготовленості?

Таким чином, для успішної реалізації творчого задуму викладача необхідно строго виконувати вимоги навчальної програми, переглянути навчальний матеріал у світлі останніх досягнень науки і техніки, врахувати підготовленість та індивідуальні особливості студентів.

При підготовці навчального заняття надзвичайно важлива правильна організація навчального матеріалу. Вона дає можливість студенту розібратися в запропонованому матеріалі, укласти свої знання в певну перспективу, що робить їх набагато легше і органічно засвоєними.

Основна увага викладача має бути зосереджена на виборі методичних прийомів, що сприяють реалізації творчого задуму навчального заняття, так як саме вибір певних методичних прийомів і становить сутність розробки задуму заняття.

Для активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів важливу роль відіграє структура навчального заняття.

Зрозуміло, жодна, навіть найвдаліша структура, не може бути універсальною. Викладач, розробляючи структуру заняття, повинен бути віль-

ний у виборі методичних прийомів. Кожне заняття – результат педагогічної творчості викладача, який несе особисту відповідальність за його ефективність.

При виборі методичних прийомів викладач повинен виходити, перш за все, з міркувань педагогічної доцільності, враховувати при цьому склад і властивості аудиторії. В іншому випадку, якою б завершеною не була структура навчального заняття, викладачеві не вдасться забезпечити його високу ефективність. «Ми не говоримо викладачам, – вказував К. Д. Ушинський, – поступайте так чи інакше, але говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і дійте, порівнюючи з цими законами і тими обставинами, в яких ви хочете їх використати» [1].

У зв'язку з цим видається надзвичайно важливим при підготовці до заняття – моделювання психології та діяльності студентів на занятті, що відбудеться. Викладач як би передбачає події заняття, перед його думкою проходять всі етапи сприйняття та засвоєння студентами досліджуваного матеріалу.

Моделювання дає можливість викладачеві намітити заходи заохочення результативності даного заняття з конкретною групою студентів і визначити обсяг необхідної підготовки для викладу відібраного матеріалу.

Щоб теоретичні положення, що містяться у викладі викладача, міцно вкладалися у свідомості студентів, необхідно чітко дозувати інформацію. Повідомлення викладача повинно складатися з ланцюгу положень, кожне з яких підкріплюється відповідними прикладами, фактами з подальшими висновками. Розчленування повідомлення на окремі питання (підпитання) сприяє ретельний відбір матеріалу, робота над стилем викладу, акцентування уваги студентів на кожному новому положенні, логічні наголоси при підведенні підсумків.

Закінчуючи підготовку до заняття,

викладач повинен ще раз перевірити співмірність його частин, продумати, з чого почати, як розташувати матеріал, як переходити від одного питання до іншого, як висловити головну думку.

Чітке формулювання головної думки, основної ідеї має особливе значення. Основна ідея повинна пронизувати весь зміст, бути своєрідним логічним стрижнем, навколо якого формується весь зміст. Це дозволяє зосередити увагу студентів і утримувати її протягом всього заняття.

У свою чергу, чітке виділення головної мети допомагає викладачу зробити відбір фактичного матеріалу та ілюстрацій, наочного матеріалу, якого, як відомо, повинно бути не багато, але й не мало, а рівно стільки, скільки треба для глибокого засвоєння матеріалу, що вивчається.

До числа найбільш поширених недоліків викладачів-початківців відносяться:

- відсутність головної проблеми;
- непослідовність при викладі досліджуваної теми;
- багатослівність;
- невміння чітко формулювати висунуті положення;
- відсутність аргументації;
- нестача або збиток наочності.

Це часто призводить до того, що студенти недостатньо засвоюють викладений матеріал, відчувають труднощі при конспектуванні.

Уникнути цих недоліків можна тільки одним шляхом – ретельною підготовкою і розробкою розгорнутого плану проведення заняття. У ньому, як правило, відображаються такі питання: тема заняття, з ким, коли і де таке заняття проводиться; навчальні та виховні цілі заняття; навчально-матеріальне забезпечення заняття; навчальні питання і їх короткий зміст; методичні вказівки; завдання студентам на самостійне опрацювання; пропозиції викладача з удосконалення змісту та методики проведення даного заняття.

План проведення заняття, таким чином, відображає основний зміст ма-

теріалу, що викладається, завдання, приклади, обґрунтування і т. д. розроблення такого розгорнутого плану дозволяє поглибити задум заняття, розподілити досліджуваний матеріал в часі, відкинути все зайве, сформулювати висновки і тим самим надати заняттю певну завершеність.

План проведення заняття потрібен не стільки на самому занятті (часом він так врізається у свідомість викладача, що відпадає необхідність ним користуватися під час заняття), скільки для того, щоб викладач міг реалізувати свій задум.

Противники письмової підготовки до заняття стверджують, що план сковає творчість викладача, забирає в нього багато часу. Фіксація задуму навчального заняття вибраних методичних прийомів, письмове формулювання завдань і питань до курсантів, уточнення етапів заняття, переходів від одного етапу до іншого, конспектування матеріалу, що викладається, – все це дає можливість економити час заняття, вивільняє творчі сили викладача.

Не підлягає сумніву, що без плану проведення заняття немислимий успіх. Тільки на основі ретельної письмової підготовки до заняття викладачі домагаються справжньої майстерності, знаходять впевненість у собі, сміливіше вирішують методичні завдання.

Підготовка до заняття завершується репетицією, краще, якщо в спеціальному кабінеті з використанням інтерактивної дошки, засобів наочності і контролем за відео-магнітофонним записів.

На закінчення зазначимо, що багато хто з провідних викладачів рекомендують підготовку до занять вести з дуже значним упередженням до розкладу. Ідучи на заняття, Ви повинні добре знати, про що Ви будете говорити на трьох – чотирьох наступних, і мати чітке уявлення про матеріал всієї дисципліни. Тоді Вам вдасться представити матеріал як систему знань, знайти і показати логічні внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник для студ., асп. та мол. викл. вузів / Міжнародний фонд "Відродження" / Алексюк А. М. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Кремень В. Г. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
4. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993. – 345 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський – К. : Знання, 2005. – 486 с.
6. Маркова А. К., Розе Н. А. Профессионализм в воспитании и образовании // Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1994. – С. 11 –39.
7. Мецанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія / Мецанінов О. П. – Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.

ВІКТОРОВА Л.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Національна академія Служби
безпеки України,
м. Київ

ТРАДИЦІЙНІ ТА СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КЛАСИЧНИХ МОВ

Обґрунтовано лінгводидактичні аспекти збагачення професійного мовлення майбутніх фахівців з права науковою термінологією та необхідності перегляду традиційних методів викладання класичних мов майбутнім правознавцям із зміщенням акценту від схоластичного навчання фахової термінології греко-латинського походження до формування діяльнісно-рефлексивного компоненту правової компетентності юриста, що передбачає не тільки володіння знаннями лексичних одиниць за професійною тематикою та розуміння професійних понять, а й уміння аналізувати, порівнювати та узагальнювати юридичну інформацію, тлумачити тексти правових джерел.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, класичні мови, термінологічна лексика, понятійний апарат правознавства, професійне мовлення, професійне мислення, понятійне мислення, правова компетентність юриста.*

Обоснованы лингводидактические аспекты обогащения профессиональной речи будущих специалистов по праву научной терминологией, необходимость пересмотра традиционных методов преподавания классических языков будущим правоведам со смещением акцента от схоластического обучения профессиональной терминологии греко-латинского происхождения к формированию деятельностно-рефлексивного компонента правовой компетентности юриста, что предусматривает не только владение знаниями лексических единиц по профессиональной тематике и понимание профессиональных понятий, но и умение анализировать, сравнивать, обобщать

юридическую информацию, толковать тексты правовых источников.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, классические языки, терминологическая лексика, понятийный аппарат правоведения, профессиональное речи, профессиональное мышление, понятийное мышление, правовая компетентность юриста.

Substantiated lingvopedagogical enrichment aspects of professional speech future specialists rightly scientific terminology, the need to revise the traditional methods of teaching classical languages future jurists offset emphasis on scholastic learning professional terminology Greco-Latin origin to the formation of an activity- reflexive component of legal competence of the lawyer, which involves not only the ownership of knowledge lexical units on professional topics and professional understanding of concepts, but also the ability to analyze, compare, summarize the legal information, legal sources interpret texts. An important condition for learning classical languages is a selection of the most appropriate forms, methods, techniques, enhancing professional training of students and the formation of skills of effective professional interaction with the appropriate conceptual and terminological.. In particular, one of the ways to intensify the training communication is the application of activating teaching cognitive student activities that have a positive effect on the formation of interest in the profession : cognitive; reproductive; analytical; generalized creative ; communication, simulation and gaming techniques.

Key words: foreign language training, classical languages, terminological lexicon, the conceptual apparatus of law, professional speech, professional thinking, conceptual thinking, the legal competence of the lawyer.

Постановка проблеми. Понятійний апарат правознавства, що реалізується в термінах і являє собою термінологічну систему, є невід'ємною й обов'язковою частиною теорії та практики цієї галузі. Відтак, виявляється доцільним розглянути питання підготовки майбутніх фахівців з права в площині сформованості їх понятійного мислення у професійній сфері. Педагоги-дослідники дедалі частіше наголошують на значенні класичних мов, вивчення яких необхідне для майбутніх правознавців, адже розвиває аналітичне та логічне мислення майбутнього юрис-

та, дає ілюстративний матеріал для проведення правознавчих досліджень, є ключем до розуміння великого пласту насамперед абстрактної наукової лексики в рідній мові і має пізнавальну та виховну цінність.

Аналіз актуальних досліджень. На важливу роль класичних мов як базису для оволодіння правовими знаннями, вміннями та навичками, наголошують багато дослідників [1-6; 8]. Вчені розглядають роль латинської мови як пропедевтичної дисципліни, тобто курсу, вивчення якого сприяє розумінню студентами загально-професійних предметів. Викладання кла-

сичних мов будується як розв'язання навчально-пізнавальних завдань, що типологічно відповідають професійним завданням юриста [1].

Незважаючи на наявні досягнення у вирішенні проблеми навчання класичних мов, у вищих навчальних закладах виникають певні труднощі, пов'язані з використанням методів, покликаних сформувати у майбутніх фахівців юридичного профілю правової компетентності, яка передбачає володіння правовими нормами, установку на необхідність оволодіння правовими знаннями, а також вміння та навичками використовувати їх у професійному мовленні мобілізуючи для цього знання фахової термінології та правильного її вживання в усному й письмовому професійному мовленні відповідно до нормативних вимог. Актуальність та доцільність зазначеної проблеми, зокрема, особливості засвоєння термінологічної лексики класичного походження за підготовки юристів вважаємо актуальним.

Виклад основного матеріалу. З часів середньовіччя класичні мови слугували не лише предметом вивчення, але й використовувались як засіб письмового та усного спілкування. Саме останній фактор визначав методику їх викладання. Зокрема, латина оцінювалась як засіб спілкування, звідки і методи її вивчення, які мало чим відрізнялись від методики вивчення живих мов. Сьогодні латинська мова не є мовою міжнародного спілкування, тому зубріння граматики і бездумне завчання лексики не виправдовують себе ані з практичної, ані з теоретичної точки зору, а класичну мову сприймають як «вправу для розуму» [2; с. 571], джерело термінів і терміноелементів та їх участь у семантичних процесах, які відбуваються у понятійному апараті права.

Як відомо, вивчення латинської і давньогрецької мов не лише розширює загальноосвітній та лінгвістичний кругозір майбутнього юриста, але й розвиває абстрактне і логічне мислен-

ня, даючи майже універсальні правила для розв'язання завдань професійної діяльності. Виходячи з цього, провідним методом у навчанні класичних мов майбутніх юристів має стати розвиток навичок застосування знань з цих мови як системи формул, що є ключем для логічного вирішення професійних дилем. Таким чином, при аргументації важливості класичних мов для майбутньої професії юриста ми відштовхуємось не від її теоретичного значення, а від її цінності як практично-аналітичної дисципліни. Реалізація поставленої мети можлива за умов зміни як існуючих навчальних програм, так і методології підручників. Адже, одним з серйозних недоліків є відсутність збірників вправ, які б зосереджували уваги викладача і студента на матеріалі, необхідному правознавцю для здійснення правової діяльності.

Необхідно проводити чіткий поділ між підручниками для самостійного вивчення мови і підручниками для аудиторної роботи. «Атомістичний» підхід до вивчення класичних мов і непорушна впевненість у його правильності настільки превалює у методичній роботі викладачів, що мало кому спадало на думку переглянути роль посібника у навчальному процесі. Тому варто надавати перевагу збірникам вправ, які моделюють професійні пошукові задачі юриста – аналіз і логіка.

Ретельний логічний аналіз професійних текстів, який супроводжується аналізом термінів та терміноелементів греко-латинського походження, інтерпретацією, герменевтикою і перекладом, ось те, що здатне якнайсильніше розвивати абстрактне і логічне мислення майбутнього юриста.

Використання сучасною термінологією інтернаціональних терміноелементів дає можливість говорити про інтернаціональний лексичний фонд, принципом якого можна назвати «міжнародну впізнаваність терміна». Терміноелементи мають стабільне значення і утворюють кілька термінів

одного змістового ряду. Але, як вважають науковці [3], не можна ототожнювати терміноелементи та компоненти складного терміна. Один компонент може охоплювати два, три терміноелементи і більше. Компонент – це формальний, структурний показник, а терміноелемент займає відповідне місце у слові-терміні, наповнюється конкретним категоріальним значенням, тобто компонент і терміноелемент можуть збігатися і не збігатися, вживатися як у простих термінах, так і в композитах.

Тому, щоб отримувати інформацію з автентичних джерел, важливо не просто знати лексичні одиниці за професійною тематикою, а володіти певним обсягом, якістю та дієвістю знань фахової термінології. Обсяг знань лексичних одиниць розуміємо як об'єм професійного тезаурусу (від гр. *θησαυρός* - скарбниця, запас [4, с. 608]), тобто «максимальний об'єм лексики, яка організована за тематичним принципом з відображенням певного набору базових семантичних відношень» та «знання у вигляді понять та відношень між ними, отже, відповідним чином структуровані та організовані знання [5]».

Як установила Л. Кістанова, тезаурус фахівця базується на професійно-орієнтованих тезаурусних структурах, які, з одного боку, відображають професійну орієнтованість мовних одиниць, тобто терміни, поняття, що в систематизованому вигляді висвітлюють певну сферу професійної діяльності; з іншого боку, дають змогу подати мову як систему, що функціонує у сфері професійно-орієнтованої комунікації. Одночасно поняття «термінологічні знання» не тотожне поняттю «тезаурусні структури», оскільки останні, поряд із спеціальною термінологією, включають і понятійну систему, яка співвідноситься з мовленнєвими завданнями у типових ситуаціях професійної взаємодії.

Використання тезаурусного підходу є необхідним, оскільки останнім

часом він вважається одним з ефективних методів моделювання фахових знань, зняття навчального перевагання студентів, економії часу навчання та розв'язання одного з протиріч сучасної освіти [5], яке полягає, з одного боку, в помітному збільшенні обсягу інформації, а з іншого – в недостатній її організації. Вважається, що ситуативно-тезаурусний підхід до формування професійної компетентності моделює типові ситуації професійної комунікації та сприяє накопиченню, розвитку, активному використанню тезаурусних структур, що становлять суть і основу підготовленості до професійної діяльності [6].

Але збільшення обсягу знань і відповідного тезаурусу фахівця є недостатнім для формування його понятійного мислення, важливими є розуміння сутності та особливостей лексичних одиниць, зокрема, і греко-латинського походження, здатність до синтезу, аналізу, узагальнення та структурування фахової термінології. Слід враховувати і якість знань, яка, як справедливо переконує С. Гончаренко [7, с. 373], передбачає співвідношення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями їх засвоєння. Сам же процес засвоєння знань залежно від специфіки підготовки фахівців еволюціонує у кілька етапів (стадій, фаз). Зокрема, вчені, виокремлюючи рівні засвоєння знань, мають схожі думки відносно того, що при засвоєнні знань відбувається складний процес переробки інформації і «весь процес навчання можна уявити як сходження від знань-ознайомлень (характеризується тим, що студенти здатні лише впізнавати, розрізняти) до знань-трансформації» [8, с. 47]; або «від рівня впізнавання до творчого рівня (рівня перенесення, застосування знань і умінь у новій ситуації)» [9, с. 111].

Дослідник І. Лернер [10, с. 9] слушно наголошує на тому, що для педагогіки знання на першому рівні за-

своєння можна визначити як свідомо сприйняту і зафіксовану інформацію про ті чи інші об'єкти дійсності. На кінцевому етапі знання можуть бути визначені як об'єктивна інформація про об'єкт, засвоєна до рівня його зовнішніх та внутрішніх зв'язків, шляхів отримання інформації та готовності застосувати її в подібних і незнайомих ситуаціях, або це інформація, засвоєна на творчому рівні.

У педагогічній практиці різні характеристики якості знань (гнучкість, глибина, оперативність, систематичність, міцність тощо), звичайно вимірюють за допомогою тестів, використовуючи коефіцієнт засвоєння, коефіцієнт усвідомленості (за В. Беспальком) [11, с. 5] та коефіцієнт автоматизації. Проте, на цей час не відомі способи вимірювання за допомогою тестів таких якостей знань, як усвідомленість, конкретність і узагальненість, згорнутість і розгорнутість. Для вирішення цього завдання можуть використовуватися співбесіди, спостереження, виконання практичних завдань тощо [12, с. 32].

Крім того, знання фахової термінології, як справедливо підкреслюють вчені [13, с. 130], засвоюються в тій чи іншій діяльності. На доцільність виділення такого показника, як дієвість (вміння студентів користуватися знаннями), звертає увагу В. Ягупов, та під дієвістю знань розуміє конкретне визначення основних напрямів застосування знань у практичній діяльності та змістову характеристику методів, процедур і методики дій щодо використання теоретичних і практичних знань тощо [14, с. 412].

Одночасно дієвості характеризується високим рівнем комунікативно-мовленнєвої творчої активності, яка зумовлює ініціативність у професійному мовленні, емоційність, а «в психології розглядається як складова частина більш глобального явища – креативності. Цим терміном позначається комплекс інтелектуальних і особистісних якостей індивіда, що сприяють народженню значної кількості оригі-

нальних ідей і нешаблонній їх реалізації» [15, с. 58].

Творча комунікативно-мовленнєва активність характеризується готовністю до вирішення нестандартних завдань, зокрема в ситуаціях використання фахової іншомовної термінології; сформованістю навичок «перенесення» раціональних прийомів з однієї ситуації на іншу, вмінням створювати нові терміни різними способами; новизною та оригінальністю професійно-комунікативної діяльності, тобто завдяки творчій активності «перед людиною відкривається можливість конструювати і створювати, будувати» з елементів відомого і усвідомленого – «в межах потенційної здійсненості» [15]. Будучи першою ознакою екстраверсії, саме така активність пояснює спроби вирішити професійне завдання комунікативного спрямування шляхом заміни невербальних засобів комунікації науковими нормативними мовними одиницями.

Варто відзначити, що оволодіння обсягом, якістю та дієвістю знань фахової термінології відбувається як на заняттях із іноземної мови, так і на фахових, спеціальних дисциплінах, спецкурсах. Викладачам варто використовувати такі прийоми роботи з іншомовними термінами: семантизація (пояснення значення терміна), виписування термінів зі спеціальних словників і навчальної літератури, з'ясування значення терміна у фаховому тексті, порівняння й аналіз дефініцій термінів, ведення термінологічних словничків, укладання фахового словника-мінімуму. Крім того, викладачам варто планувати вправи і завдання, спрямовані на узагальнення, систематизацію та активізацію професійного словника студентів, удосконалення вмінь знаходити іншомовні професійні терміни у фахових текстах та будувати до них словникові статті.

Усні вправи стимулюють розвиток усного як монологічного, так і діалогічного іншомовного професійного мовлення. Зокрема, система цих вправ

включає такі їх типи: кумуляційно-когнітивні; репродуктивні; аналітичні; узагальнено-творчі; комунікативні.

Зокрема, кумуляційно-когнітивні вправи передбачають сприймання, усвідомлення й запам'ятовування студентами найважливіших іншомовних понять і термінів за спеціальними тематиками, введення їх до активного фахового словника слухачів. До названого типу вправ слухачам пропонуються такі завдання: виписати іншомовні терміни зі словника, довідника або фахового тексту; відшукати відповідні іншомовні поняття у фаховому тексті; укласти термінологічний словник-тезаурус (перелік термінів) до окремої теми чи розділу; укласти тлумачний словник-мінімум до окремої теми; з'ясувати належність іншомовного поняття до певної класифікаційної групи.

Репродуктивні вправи повинні бути спрямовані на формування вмінь пояснювати фахові іншомовні терміни, визначати ознаки, доповнювати й редагувати визначення, встановлювати між ними родовидові зв'язки, добирати приклади професійних термінів. Цей тип вправ має такі завдання: навести приклади іншомовних професійних термінів; пояснити зміст фахових понять; охарактеризувати ознаки фахового поняття; відредагувати, доповнити визначення фахового поняття; знайти зайвий термін серед низки видових понять; охарактеризувати терміни за їх класифікаційними ознаками; встановити родовидові відношення між поняттями; дібрати з фахових текстів приклади, що характеризують поняття за спеціальними тематиками.

Наведені вправи спираються на репродуктивний рівень сприймання іншомовних понять і явищ та вчать слухачів виконувати дії за зразком: відтворювати визначення термінів, заповнювати опорні таблиці, обирати правильне трактування з низки пропонованих викладачем. Подібні завдання готують майбутніх юристів до

самостійної аналітичної та пошуково-творчої роботи з іншомовною фаховою термінологією.

Аналітичні вправи передбачають формування вмінь зіставляти фахові іншомовні поняття з поняттями суміжних дисциплін, виділяти їх спільні й відмінні риси, встановлювати походження. До цих вправ пропонуються завдання: порівняти професійний термін із суміжними поняттями; проаналізувати й зіставити різні визначення одного й того самого іншомовного поняття; установити етимологію професійного терміна; виділити спільні й відмінні риси фахових понять; скласти алгоритм визначення іншомовного поняття.

Аналітичні вправи ускладнюють роботу з термінологією за спеціальними тематиками і формують у слухачів уміння аналізувати й зіставляти визначення іншомовних професійних термінів. Для їх виконання важливими є також розвиток умінь проводити спостереження, оцінювати рівень професійно-мовленнєвої культури викладача та визначати обсяг його фахового словника, проводити аналіз іншомовного професійного мовлення щодо доцільності й правильності вживання термінів.

Узагальнено-творчі вправи – переважно пошуково-творчого характеру розвивають вміння перекладу іншомовних професійних термінів, укладання термінологічного словника до відповідної теми, конструювання словникових статей до професійних термінів. До них наводяться такі завдання: провести аналіз визначень фахових іншомовних понять за спеціальною літературою; перекласти фаховий текст; записати орієнтовні запитання й відповіді до фахового тексту; увести іншомовні терміни до фахового тексту. Цей різновид вправ забезпечує систематизацію професійного іншомовного словника шляхом виконання слухачами завдань узагальненого й творчого характеру, що формує в них уміння й навички розробки

та складання структурних опорних схем з професійними термінами. Виконання вправ цього типу спирається на творче застосування слухачами знань із професійної іншомовної термінології, вимагає прийняття власних рішень, формулювання висновків і забезпечує активізацію їхнього навчального й життєвого досвіду.

Ефективними вважаємо імітаційно-ігрові методи навчання, що стимулюють активну розумову діяльність студентів у процесі пошуку оптимального рішення проблемних завдань у змодельованих професійно зорієнтованих комунікативно-ігрових ситуаціях, формування соціального мислення й комунікативної поведінки у процесі іншомовного спілкування.

Крім того, на особливу увагу заслуговують творчі вправи, методи групової дискусії, тренінги, що сприяють формуванню у студентів рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності, зумовлюють професійну спрямованість навчання та тренують вміння іншомовного спілкування.

Висновки

Дослідження фахової лексики правознавства дало змогу виявити, що значний термінологічний фонд, через який майбутній юрист одержує максимум інформації, греко-латинського походження, при чому грецизми проникали в українську мову (як і в усі мови європейського ареалу) за посередництвом латини і попередньої адаптації до її фонетичної та морфологічної системи. Одночасно, як теоретична дисципліна, латинська мова слугує поліпшенню процесу вдосконалення професійної підготовки юристів шляхом більш ґрунтовного оволодіння ними понятійним апаратом правознавства, а також для розширення лінгвістичного кругозору, розвитку абстрактного граматичного мислення та наукового підходу до

рідної та західноєвропейської мови, що вивчається. Адже для багатьох мов європейського ареалу зручним стало впродовж десятиліть при конструюванні нових термінів використовувати інтернаціональні терміноелементи. І по сьогодні відбувається утворення термінів у різних галузях знань, до яких, як складові частини термінів, увіходять корені, префікси та суфікси класичних мов.

Сьогодні, важливою умовою навчання класичних мов є відбір найбільш доцільних форм, методів, прийомів активізації професійного навчання студентів та формування умінь ефективної фахової взаємодії з використанням відповідного понятійно-термінологічного апарату. Зокрема, одним із шляхів інтенсифікації навчання спілкування є застосування методів, які активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, позитивно впливають на формування інтересу до професії: кумуляційно-когнітивні; репродуктивні; аналітичні; узагальнено-творчі; комунікативні, творчі, імітаційно-ігрові методи. Як правило, ці методи відзначається емоційністю, динамічністю, стимулюють розумові та мисленнєві процеси, спонукають майбутніх юристів до активної роботи та виконують три основні функції: пізнавальну, виховну та контрольну.

Перспективи дослідження. Напрями, що потребують подальших досліджень є вивчення семантичних процесів у сучасній термінології правознавства, вирішення проблеми укладання термінологічних словників фахового спрямування та визначення шляхів удосконалення понятійного апарату правознавства шляхом розроблення рекомендацій щодо використання термінів та терміноелементів латинського і грецького походження в усному та писемному мовленні студентів юридичних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Пшенична Л. Засади термінологічної культури фахівця предметної галузі / Л. Пшенична // Українська термінологія і сучасність. – К., 2005. – С. 420–423.
2. Петрова О.А. Об этическом и эстетическом воспитании на занятиях по латинскому языку // Всесоюзная конференция по вопросам классической филологии, 3-я. Тезисы докладов. К., 1966. – С. 43–44.
3. Кочан І. Динаміка і кодифікація термінів з міжнародними компонентами у сучасній українській мові: монографія / І. Кочан. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – 519 с.
4. Лапина М. С. Латинизмы в современных языках / М. С. Лапина, А. С. Калиниченко, О. Д. Феоктистова. – К.: Вища шк., 1985. – 192 с.
5. Первов П. Д. Очерки по методике преподавания латинского языка сравнительно с русским / П. Д. Первов. – М., 1913. – 583 с.
6. Кочан І. Динаміка і кодифікація термінів з міжнародними компонентами у сучасній українській мові: монографія / І. Кочан. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – 519 с.
7. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь / А. Д. Вейсман. – 5-е изд. – СПб. : Издание автора, 1991. – 1370 с.
8. Фролова Н. Г. Метод тезаурусного моделирования как способ упорядочения научной терминологии / Н. Г. Фролова // Русская культурно-речевая традиция в философской и педагогической мысли. – Краевые чтения КПУ им. В. П. Астафьева [Электронный ресурс]. – Электронные данные. – Режим доступа : <http://www.cross-apk.ru/domens/krt/doklad/Фролова%20Н.Г.doc>.
9. Кистанова Л. П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туристической индустрии / Л. П. Кистанова // Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета [Электронный ресурс]. – Краснодар : КубГАУ, 2004. – № 05 (7). – Электронные данные. – Режим доступа : <http://www.ej.kubagro.ru/a/viewaut.asp?id=337>.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
11. Беспалько В. П. Программированное обучение / В. П. Беспалько. – М., 1970. – 299 с.
12. Галузяк В. М. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : ДП “Державна картографічна фабрика”, 2007. – 400 с.
13. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
14. Беспалько В. П. О критериях качества подготовки специалистов / В. П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 3–9.
15. Колгатін О. Г. Проблема вимірювання якості знань і психофізіологічних властивостей студента / О. Г. Колгатін // Тестування і моніторинг в освіті. – С. 32.
16. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд. Московского ун-та, 1975. – 343 с.
17. Ягунов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягунов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
18. Мороз Ю. В. Творча активність особистості / Ю. В. Мороз // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 58–60.

ГАЛЛА А.О.,
викладач,
Чорноморський державний
університет імені Петра Могили,
м. Миколаїв

ДЕМАРКАЦІЯ ТЕРМІНУ «СТИЛІ НАВЧАННЯ» В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню терміну «стиль навчання» та розкриттю його функціонального значення в сучасній педагогіці. Виявлено основні методологічні та дидактичні ознаки когнітивного стилю та стилів навчання. Розкриваються основні способи визначення особливостей стилю навчання.

Ключові слова: стиль навчання, когнітивний стиль, когнітивність, кінестети, аудіали, візуали.

Статья посвящена теоретическому обоснованию стиля обучения и раскрытию его функционального значения в современной педагогике. Выявлены основные методологические и дидактические особенности когнитивного стиля. Раскрываются основные способы определения особенностей стиля обучения.

Ключеві слова: стиль обучения, когнитивный стиль, когнитивность, кинестеты, аудиалы, визуалы.

The article is devoted to the theoretical ground of learning style and uncovering of its functional importance in modern pedagogics. The basic methodological and didactics features of cognitive style are revealed. To understand cognitive style, a definition of cognition must first be understood. Cognition is a collection of mental processes that includes awareness, perception and reasoning. Cognitive styles are the area of pedagogics research, getting more and more importance, due to advancement of learning technologies that assure individualized learning according to students' individual cognitive styles. The research focuses on the analysis of the basic methods of determination of learning style peculiarities.

Key words: learning style, cognitive style, cognition, kinesthetic learners, auditory learners, visual learners.

Одне з найважливіших завдань навчання полягає в тому, щоб допомогти людині знайти стиль діяльності, що відповідає її індивідуальним особливостям.

В історії психології першою спробою аналізу особливостей будови і функціонування індивідуального розуму є стильовий підхід. Кожній особистості притаманний власний вияв розумової діяльності. Однак, психічні механізми індивідуальної своєрідності складу розуму ще не достатньо досліджені, тому актуалізована проблематика когнітивних стилів – її історія, ідеологія, феноменологія, характер еволюції основних теоретичних уявлень та індивідуальне сприйняття – має вагоме значення не лише для сучасної психології, але й педагогіки. В цьому контексті, стиль діяльності є інтегративним проявом процесуальних особливостей динамічної функціональної структури особистості, мотивів діяльності, звичних форм спілкування та керівництва [7].

Основні характеристики рівнів індивідуальності особистості проявляються у способі взаємодії зі світом. На позначення цього способу в диференціальній психології використовують поняття «стиль». Поширеною є думка, згідно з якою стиль – це і є індивідуальність, особистість, при цьому вітчизняні дослідники наголошують на домінуючій ролі особистісного чинника в процесі формування стилю і його структури [4].

М. Холодна зазначає, що в психологічному контексті дослідження стилю в ХХ ст., проводилися у трьох напрямках, використовуючи різні вихідні системи координат: особистісні диспозиції (А. Адлер, Г. Олпорт, Дж. Ройс, А. Повел); характеристики когнітивних процесів (Р. Гарднер, Г. Віткін, Ч. Нозал); параметри поведінки (А. Томас, С. Чес, Р. Лазарус, С. Фолкман) і діяльності (В. Мерлін, Є. Климов) [18].

У 30-40 роки ХХ ст. поняття «стиль» стали активно вживати у психології особистості як метафорично-описо-

вий конструкт, що пояснює інтегральні характеристики своєрідності життєдіяльності людини, як термін з арсеналу проєктивних психодіагностичних засобів.

Г. Роршах і Р. Вартегг уважали, що певні формальні характеристики незалежно від їх походження повинні виявлятися у найрізноманітніших діях суб'єкта [4]. На позначення цих проявів використовували термін «індивідуальний стиль», «когнітивний стиль» або «стиль навчання». У вітчизняних та зарубіжних дослідженнях ці терміни використовуються як синоніми.

У дослідженні психолога О. Напрасної «Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів» виявлено зв'язок між когнітивним стилем й успішністю навчання студентів. Авторка визначає когнітивний стиль як взаємодію пізнавальної (когнітивної) та особистісної складових. При цьому, зазначена взаємодія впливає на прийняття рішень та розв'язання особистістю ситуації невідзначеності, та формує індивідуально стійкі способи пізнання та діяльності [12]. О. Напрасна також зауважує, що різні автори не розмежовують поняття «когнітивний стиль», та «стиль навчання». Саме визначення місця когнітивного стилю в системі інших стильових характеристик пізнавальної діяльності людини суттєво поглиблює знання про організацію пізнавальної діяльності особистості.

На діяльність людини впливає не один параметр когнітивного стилю, а певний комплекс, який утворює типові форми когнітивного реагування, визначаючи пізнавальну діяльність особистості, зокрема, навчальну діяльність студентів.

Когнітивний стиль також розглядається, як індивідуально стійкі способи пізнання та діяльності, наскрізну характеристику, яка пронизує всі рівні структури особистості та включає в себе взаємодію пізнавальної та особистісної складових. Відповідними дослі-

дженнями встановлено, що позитивно впливають на успішність студентів такі особливості їхнього когнітивного стилю, як: поленезалежність, гнучкість, домінування вербального способу переробки інформації [12]. Внутрішніми детермінантами ефективності навчання студентів є здатність розділяти інформацію незалежно від первинної здатності взаємозв'язку її елементів, можливість вільно використовувати різні прийоми її перероблення і оцінювання, здатність здійснювати предметно-логічний, смисловий контроль [16].

Стиль як науково-педагогічний феномен, що поєднує в собі діяльнісні та особистісні аспекти, вивчався в роботах К. Абульханової-Славської, В. Азарова, В. Белоуса, А. Брушлинського, Є. Ільїна, Є. Клімова, Ю. Кулюткіна, В. Мерліна, Г. Сухобської, В. Толочека, Л. Ясюкової та інших науковців.

Є. Клімовим та В. Белоусом визначено, що незважаючи на різницю індивідуально-типологічних особливостей, можна досягти однакового рівня продуктивності професійної діяльності за рахунок формування індивідуального стилю цієї діяльності [7].

У термінологічному словнику: глосарію з курсу «Основи педагогічної творчості й майстерності» В. Сидоренко, стиль визначається як відносно стійка сукупність характерних і повторюваних рис людини, які виявляються в її мисленні, поведінці, спілкуванні. Стиль виробляється в ході теоретичного та практичного освоєння людьми навколишньої дійсності і передбачає, з одного боку, гнучке пристосування до неї, а з іншого – її революційну змін [14].

С. Гончаренко в українському педагогічному словнику подає визначення стилю як стійкої сукупності характерних і повторюваних рис особистості, які виявляються в її мисленні, поведінці, спілкуванні. Стиль виробляється в ході теоретичного та практичного освоєння людьми навколишньої дійсності і передбачає, з одного боку,

гнучке пристосування до неї, а з іншого – її революційну зміну. У стилі відбивається потенції, схильності, здібності, характерні риси, звички особистості. Розрізняють стилі мислення та стилі поведінки окремого індивіда (індивідуальний стиль) [3].

У енциклопедичному словнику «стиль» визначається як: 1) індивідуальний спосіб поведінки, тобто характеристика процесу діяльності; 2) сукупність відмінних рис творчості певного автора, характеристика продукта діяльності [5].

На думку М. Холодної, стиль – це наявність унікальності, шарма, який характеризує власника стилю як людину із високим рівнем душевної організації. Знайти свій стиль та вміти його підтримувати – це свідчить про талант та особистісну мужність індивідуальності [18].

Ж. Бюффон, у відомій промові, присвяченій вступу у Французьку академію наголосив: «Багатство знань, глибина спостережень, новизна відкриття не можуть бути надійною гарантією безсмертя... Це поза людиною, стиль же – це сама людина. Тому стиль неможна відняти, перейняти, підміняти» [11].

Зарубіжні вчені (Р. Гарднер, Л. Лоренц, Г. Віткін) вважають найзагальнішими ознаками індивідуального стилю діяльності такі: стійка система прийомів і способів діяльності; зумовленість цієї системи певними особистими якостями; функціонування системи як засобу ефективного пристосування до об'єктивних вимог [20]. Зарубіжні дослідники індивідуальний стиль діяльності трактують, як систему ознак діяльності конкретної людини, зумовлених особливостями її особистості, властивостями нервової системи та темпераменту [19].

Досліджуючи термін «когнітивний стиль», слід наголосити на понятті «когнітивність». *Когнітивність* (лат. *cognitio*, «пізнання, вивчення, усвідомлення») – термін, який у психологічних науках позначає здібність

до розумового сприйняття і переробки зовнішньої інформації. Когнітивна психологія використовує це поняття по відношенню до психічних механізмів обробки інформації на різних рівнях пізнавального відображення (як перетворюється інформація в умовах її сприйняття, як організується збереження інформації у довготривалій семантичній пам'яті, як будуються продуктивні висновки) [5].

У вітчизняних дослідженнях Є. Клімова та В. Мерліна під індивідуальним стилем розуміється система індивідуально-своєрідних прийомів і способів рішення завдань, обумовлених комплексом природних особливостей студента [6].

У 80-х роках ХХ ст. Р. Шнек увів поняття «стиль навчання». Стиль навчання – це схильність частини студентів до сприйняття специфічної стратегії навчання до конкретних завдань навчання. Стиль навчання залежить від індивідуальності студентів, яка у свою чергу, спричиняє диференціацію способів поведінки їхньої навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови та в самостійній роботі студента [7]. Стилі навчання студентів були проаналізовані як вітчизняними так і зарубіжними вченими, А. Венден, Дж. Рубін, С. Ніколаєвою та іншими.

Дж. Рубін зауважує, що набір навчальних стилів залежить від низки факторів, таких як вік, індивідуальні способи сприйняття та обробки інформації, стадії вивчення навчального матеріалу, типи завдань, культурні відмінності, традиції навчання, які можуть мати вплив на розуміння студентами процедури вивчення матеріалу і того, які прийоми оволодіння мовним матеріалом є ефективними та які вправи для його засвоєння є корисними [21].

Велика кількість психолого-педагогічних досліджень також присвячена індивідуальним стилям навчання. Значним внеском вважається розкриття цього терміну у працях зарубіжних дослідників: Д. Колб (теорія пізнаваль-

ного циклу), Г. Гарднер («theory of multiple intelligence», «теорія множинного інтелекту») [19].

Термін «когнітивний стиль» з'явився в американській психології у 50-60-ті роки ХХ ст. у межах досліджень, зосереджених на індивідуальних відмінностях у сприйнятті, аналізі, категоризації і відтворенні інформації. Стильовий підхід сформувався як своєрідна альтернатива тестологічному підходу. Дослідники стверджували, що когнітивні стилі - це формально-динамічні характеристики інтелектуальної діяльності, не пов'язані зі змістовими (результативними) аспектами роботи інтелекту [8].

Основними теоретичними джерелами стильового підходу є гештальт-психологічна традиція (теорія психологічної диференціації Г. Віткіна), психоаналітична традиція (теорія когнітивних контролів Дж. Клейна, Р. Гарднера, Ф. Хольцмана, Х. Шлезінгера та ін.), дослідження індивідуальних стратегій категоризації (теорія когнітивного темпу Дж. Кагана), когнітивні теорії особистості (теорія індивідуальних понятійних систем О. Харві, Д. Ханта, Х. Шродера, а також теорія персональних конструктів Дж. Келлі) [17].

У межах стильового підходу співвідношення стильових і продуктивних характеристик інтелектуальної діяльності досліджував Г. Віткін. Він зіставив стиль і здібність, зазначивши наступні висновки:

1) стиль - це інструментальна (процесуально-динамічна) характеристика інтелектуальної діяльності; здібність розглядають у зв'язку з рівнем виконання, тобто результативністю інтелектуальної діяльності;

2) стиль - біполярний вимір, який описують на основі медіанного критерію; здібність - уніполярний;

3) до стильових феноменів не застосовують оцінних суджень; здібності мають ціннісний контекст;

4) стиль - стійка характеристика особистості; здібність - змінна у часі;

5) стиль виявляється генералізовано в різних психічних сферах; здібність - специфічна стосовно певної діяльності [21].

Стильові характеристики вивчали на методологічній основі когнітивного (Дж. Брунер, Г. Віткін, Дж. Клейн, Ч. Нозал) і персоністичного (А. Адлер, Дж. Ройс) підходів. У російській та українській психології стиль розглядають у контексті дослідження індивідуально-типологічних відмінностей і теорії діяльності (В. Мерлін, Є. Климов, І. Льїн). На методологічній основі когнітивного підходу було сформульовано визначення когнітивного стилю [1].

Індивідуальний когнітивний стиль - властиві людині індивідуально-своєрідні способи оброблення інформації про своє оточення [10].

Ідею про існування стійких відмінностей у способах сприйняття і мислення сформулював у 1951 році Дж. Клейн, а термін «когнітивний стиль» запропонував Р. Гарднер. Психолог Принстонського університету (США) Г. Віткін збагатив уявлення гештальтпсихології про поле і польову поведінку ідеєю індивідуальних відмінностей [20]. Дослідники приділяли увагу таким поведінковим параметрам, як залежність - незалежність від поля, імпульсивність - рефлексивність, аналітичність - синтетичність, або концептуальна диференційованість, вузькість - широта категоризації, когнітивна складність - простота. Перші результати довели, що йдеться про психологічну реальність, вивчення природи якої не можна обмежити розумінням стилю тільки як когнітивної змінної [21].

У радянській диференціальній психофізіології було розроблено концепцію індивідуального стилю діяльності (ІСД) - зумовлену типологічними особливостями нервової системи стійку систему способів оптимального здійснення діяльності [2]. Особливістю цієї концепції є зосередження на адаптивній функції стилю, у структурі якого виокремлюють два компоненти:

психофізіологічний і психологічний.

Індивідуальний стиль діяльності (ІСД) - властива Індивіду система навичок, методів, прийомів, способів розв'язання завдань певної діяльності, що забезпечує більш-менш успішне її виконання [9].

Історії психології відомо чотири напрямки вивчення стильових феноменів: «когнітивні стилі, стилі лідерства та керівництва, індивідуальні стилі діяльності, стилі життя». Передумовами вивчення стильових феноменів стали уявлення А. Адлера, засновника індивідуальної психології [4]. Поняття «стиль» було використане А. Адлером для пояснення індивідуальної своєрідності життєвого шляху особистості. Вчений звертався до поняття стиль як до «характеристики системи цілей, які ставить перед собою людина, захищаючи свою соціальну повноцінність». Під стилем розуміють характеристику особистості «інструментального порядку» [1].

У психологічній літературі індивідуальний стиль діяльності визначається як стійке поєднання особливостей виконання різних видів діяльності однією і тією ж людиною [11].

Когнітивний стиль, англ. *Cognitive style* (від лат. *cognitio* - знання і грец. *Stylos* - букв. стрижень для письма) - термін, що використовується в когнітивній психології для позначення стійких характеристик того, як різні люди думають, сприймають і запам'ятовують інформацію, або найкращого для них способу вирішення проблем. Когнітивний стиль зазвичай відрізняють від когнітивної здатності або рівня - останній вимірюється так званими тестами інтелекту (*intelligence tests*) [16]. До цих пір існують розбіжності з приводу значення терміна «когнітивний стиль». Тим не менш, термін «когнітивний стиль» широко використовується, особливо в прикладній психології (також педагогічна психологія, де у терміна когнітивний стиль є синонім - «стиль навчання») [15].

М. Вікат і В. Колга розглядають когнітивні стилі через відображення просторово-тимчасових характеристик середовища і припускають, що вони містять як «свідомі, так і несвідомі на шаровування». Учені підкреслюють ряд розходжень між розумінням когнітивного стилю представниками гештальт-психологічного напрямку і когнітивних контролів, досліджуваних в рамках Меннінгерівської школи. На думку вченого, «у когнітивних стилях представлена більшою мірою когнітивна функція психічного (відбивати постійне у світі, що змінюється); у когнітивному контролі - регулятивна функція (бути у відповідності зі світом, що змінюється)» [8].

Також вивчення проблеми когнітивних стилів представлені у вітчизняній психологічній науці.

А. Асмолов представляє когнітивні стилі в контексті розробленого ним системно-діяльнісного підходу до дослідження особистості. Відповідно до цього погляду, когнітивні стилі відносяться до біологічних властивостей індивіда, є «безособовими» передумовами розвитку особистості [16].

В. Аллахвердов, спираючись на поняття когнітивної психології, визначає когнітивний стиль як «сукупність критеріїв переваг» особистості в побудові свого образу світу [13].

З позицій диференціальної психо-

логії, В. Смирнов вважає, що когнітивний стиль - це «зафіксований на деякому типі когнітивних задач відносно стійкий, вироблений індивідом спосіб організації уваги, не жорстко обумовлений темпераментом» [8].

Існує велика кількість психодіагностичних методик, які дозволяють оцінити швидкість та якість сприйняття інформації та мислення, уважність, пам'ять, а також характеристики особистості, що визначають загальний рівень когнітивних здатностей індивіда. Крім того існують інструменти та методики комплексної оцінки когнітивних характеристик індивідуумів, які дозволяють визначити його когнітивний стиль або стиль пізнання. До таких методик належать методика визначення стилю пізнання за Д. Колбом (Kolb's Learning Style Inventory) та методика визначення типу особистості на основі типології Юнга-Майерс-Бріггс (MBTI® types of personality).

Когнітивні стилі навчання тісно пов'язані з психологією особистості, вони є істотним об'єктом продуктивного дослідження в сучасній методичі навчання іноземних мов та педагогіці в цілому. Тому подальших розвідок потребують не лише когнітивні стилі навчання, але й їхнє методичне забезпечення та організаційно-педагогічні умови впровадження зазначених стилів у навчальний процес ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адлер А. *Практика и теория индивидуальной психологии*: Пер. с нем. Вступ. ст. А.М. Боковой. - М.: Фонд <За экономическую грамотность>, 1995 - 96 с.
2. Андреева Г.М. *Социальная психология*. М., 1980. - С. 282
3. Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник*. - К.: Либідь, 1997. - 375с.
4. Злобина Е. Г. *Понятие «стиль» в науке / Е. Г. Злобина // Стиль жизни личности: теоретические и методологические проблемы*. - К.: Наукова думка, 1982. - С.16-43.
5. Касавин И.Т. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки*. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация». 2009. - 156с.

6. Климов Е.А. (соавтор – Мерлин В.С.) *Формирование индивидуального стиля в процессе обучения* // Советская педагогика, 1967. № 4. (1 п.л.).
7. Климов Е.А. *Индивидуальный стиль деятельности* / Е.А. Климов. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С.74-77.
8. Колга В. А. *Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости*: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / В. А. Колга. – Л., 1976. – 180с.
9. Коротаев А. А., Тамбовцева Т. О. *Исследование индивидуального стиля педагогического общения* / А. А. Коротаев, Т. С. Тамбовцева // Вопросы психологии. – 1990 . – №2. – с. 62-70с
10. Костюк Г.С. *Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості* / Заг. Ред.. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608с.
11. Лосев А.Ф. *Понимание стиля от Бюффона до Шлегеля* // Литературная учёба. – № 1. – С. 153-167.
12. Напрасна О. Б. *Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів : автореф. дис.. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 37 с.*
13. Парилис С.Э. *Когнитивный стиль и «простота и сложность» как характеристика индивидуальности. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / МТУ. – М., 1988. – 19 с.*
14. Сидоренко В.Х. *Термінологічний словник : глосарій з курсу “Основи педагогічної творчості й майстерності” / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова ; укл. В. Х. Сидоренко. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. - 39 с.*
15. Скориніна О.В. *Когнітивний стиль та пізнавальні процеси* // Вісник Харківського державного педагогічного університету ім.Г.С.Сковороди. - Вип.4. - Серія «Психологія». - №13. - Харків, 2000.- С.119-123.
16. Скориніна О.В. *Різновиди когнітивних стилів та особливості побудови оптимальної педагогічної тактики* // Вісник Харківського державного педагогічного університету ім.Г.С.Сковороди. - Вип.2. - Серія «Психологія». - №6. - Харків, 1999.- С.54-58.
17. Холодная М.А. *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума* / М.А. Холодная. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2009. - 384с.
18. Холодная М.А. *О соотношении стилевых и продуктивных аспектов интеллектуальной деятельности* // Когнитивные стили. – Таллинн: ЭИНЛ, 1986. – 59с.
19. Gardner R.W., Lorenz L.J., Shoen R.A. *Cognitive control of differentiation in perception persons and objects* // *Perceptual and Motor Skills*. – 1968. – V.26. – P.311-330.
20. Witkin H. A. *Psychological Differenciation Studies of Development*. – N.Y., 1967. – 418 p.
21. Witkin H.A. *Perception of body position and position of the visual field* // *Psychological Monographs*. – 1949. – V.63 – No 7 – P. 1-46.

ГРЕБЕНИК Т.В.,
кандидат педагогічних наук,
директор,
Політехнічний технікум
Конотопського інституту
Сумського державного університету,
м. Конотоп

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто педагогічну проблему управління громадянським вихованням студентської молоді. Запропоновано систему управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, яка дозволяє оптимізувати даний процес і підвищити його ефективність. Проаналізовано основні компоненти системи управління процесом громадянського виховання студентів та окремі їх складники. Визначено організаційно-педагогічне забезпечення даного процесу.

Ключові слова: управління процесом громадянського виховання студентів, система управління, компоненти системи управління, комплексно-цільова програма, кваліметрична модель, посадові функції суб'єктів управління.

В статье рассматривается педагогическая проблема управления гражданским воспитанием студенческой молодежи. Предложена система управления процессом гражданского воспитания студентов высшего учебного заведения, которая позволяет оптимизировать данный процесс и повысить его эффективность. Проанализированы основные компоненты системы управления процессом гражданского воспитания студентов и отдельные их составляющие. Дано определение организационно-педагогическое обеспечение данного процесса.

Ключевые слова: управление процессом гражданского воспитания студентов, система управления, компоненты системы управления, комплексно-целевая программа, кваліметрическая модель, должностные функции субъектов управления.

The pedagogical problem of the management of the students' civil education is considered in the article. The management system of the process of civil education of the students of higher educational establishment is offered. This system allows to optimize this process and promote its efficiency. The basic components of the management system of the process of the students' civil education and their separate constituents are analyzed. The organizationally-pedagogical providing of this process is determined.

Key words: *the management of the process of the students' civil education, the management system, components of the management system, qualimetrycal model, post functions of the management subjects.*

Постановка проблеми. Незаперечним є факт, що освітня система України знаходиться в процесі реформування. На сучасному етапі суттєво підвищується роль вищої школи у вихованні громадянина, розширюються соціальні функції, ускладнюються завдання та підвищується ступінь відповідальності за якість виховання високосвідомого фахівця-громадянина з активною життєвою позицією.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичним підґрунтям розв'язання зазначеної проблеми є наукові ідеї й положення теорії управління, зокрема освітніми системами різних рівнів, що викладено в працях В. Алфімова, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, В. Олійника, В. Пікельної, Т. Сорочан, Є. Хрикова та ін.

Науковому осмисленню проблеми управління процесом громадянського виховання студентів сприяють також наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних учених, які присвячені: теоретико-методологічним засадам формування громадянської культури (Н. Дерев'янко, В. Іванчук); основним напрямкам та чинникам громадянської соціалізації студентів (В. Шабанов); організації громадянської освіти (І. Галактіонова, А. Ковтонюк, Т. Ладиченко, О. Мальцева, Л. Мисик); виявленню педагогічних умов громадянського виховання особистості (В. Астахова, Є. Берднікова, І. Бех); психологічним

аспектам становлення громадянськості особистості (Л. Снігур) та розвитку громадянської спрямованості особистості (М. Боришевський); формуванню громадянських цінностей (Л. Корінна) та громадянської позиції (Н. Корпач, М. Чельцов).

Мета статті. Розглянути педагогічну проблему управління громадянським вихованням студентської молоді, розробити систему управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу. Проаналізувати основні компоненти системи та окремі їх складники, визначити організаційно-педагогічне забезпечення даного процесу.

Виклад основного матеріалу. Громадянське виховання студентської молоді в «Концепції національного виховання» та ряді інших нормативних документів вищої школи виділено як основний напрямок. Наголосимо, що саме у ВНЗ диференціюються спроби студентів свідомо виокремити себе як особистість із суспільства, частиною якого вони є. Нині проблема виховання високосвідомого громадянина потребує конструктивного розв'язання та надання необхідної теоретичної та практичної допомоги суб'єктам управління.

З метою пошуку відповідної системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді та результативних форм громадянського виховання у вищій школі ви-

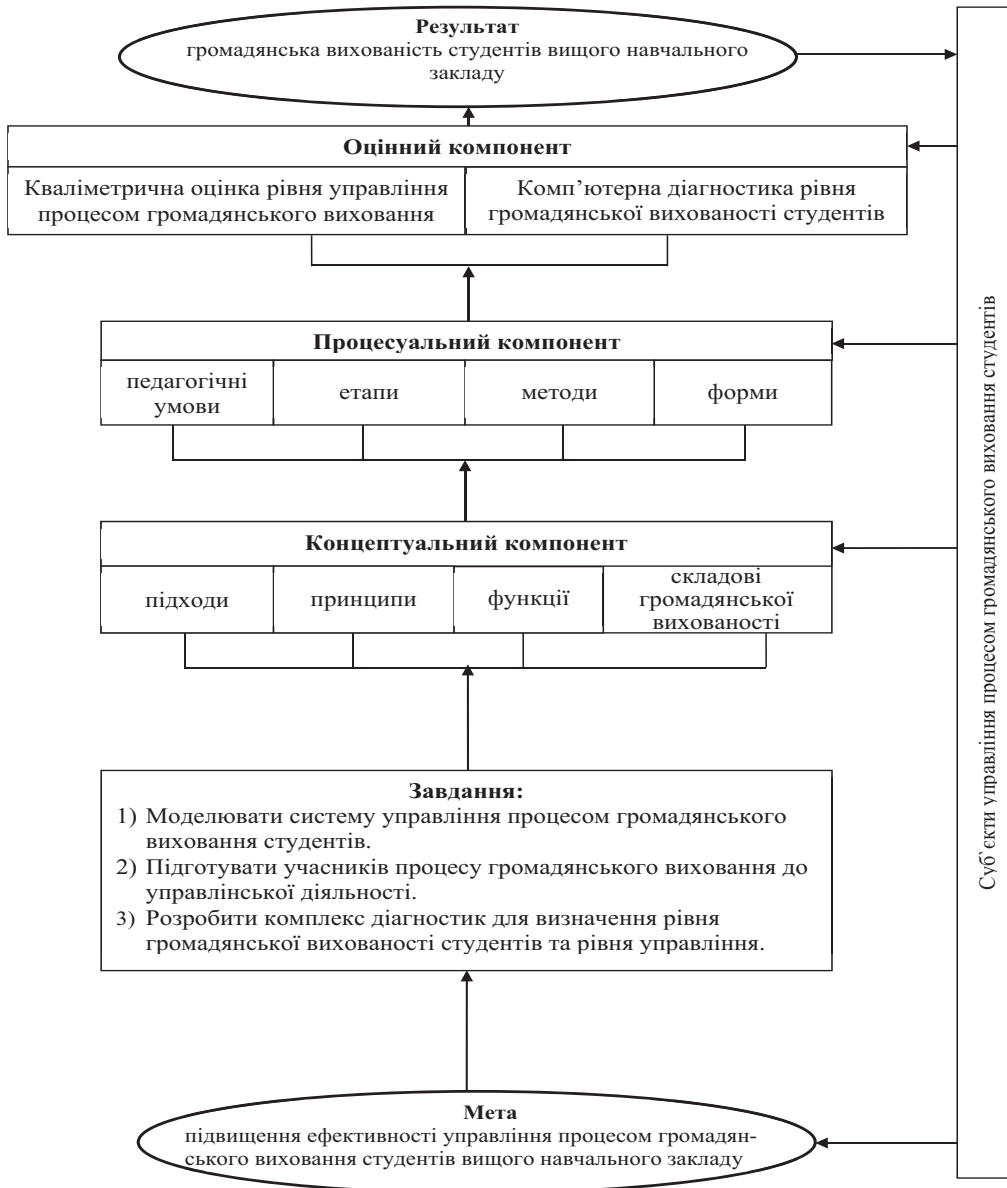


Рисунок 1. Система управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу

вчені наукові праці та результати досліджень провідних учених, які присвячені проблемі формування громадянської вихованості підростаючого покоління, питанням управління у вихованні, діяльності ВНЗ за сучасних умов; проведені бесіди з керів-

никами та викладачами навчальних закладів, вихованцями та батьками, представниками громадських молодіжних організацій. Виявлені ключові моменти ефективного управління громадянським вихованням студентів, завдяки яким було структуровано

систему поглядів на управління процесом громадянського виховання студентів (рис.1).

В основу моделювання системи управління процесом громадянського виховання студентів вищої школи було покладено **ідею** Є. Хрикова, який визначає систему як «множину взаємопов'язаних елементів, які утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, мають інтегративні якості та закономірності взаємодії» [5, с. 65]. Це передбачає розширення впливу громадської думки на прийняття управлінського рішення. Системі управління мають бути притаманні гнучкість, дієвість рішень, прогнозованість, експертність та ін.

Сучасне управління орієнтується на людину, активізацію її можливостей та максимальне використання наявного потенціалу [2]. Під час створення системи управління процесом громадянського виховання студентів ми виходили з того, що управління є системою, яка складається із взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих одній меті.

Мета впровадження в практику ВНЗ представленої системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді полягає в підвищенні рівня управління суб'єктів за всією субординаційною вертикаллю і, як наслідок, у підвищенні рівня громадянської вихованості студентів вищого навчального закладу.

Система управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу (рис. 1) включає три компоненти: концептуальний, процесуальний, оцінний. За основу компонентів взято складові процесу управління, які викладені Г. Єльником: цілевстановлення, що включає узгодження цілей всіх суб'єктів управління й урахування реальної ситуації в процесі прогнозування, програмування, що забезпечує створення критеріальної вимірної моделі результату; цілеспрямування

через процеси організації діяльності виконавців за умови оптимального розподілу функцій і повноважень, координації й регулювання їх взаємодії; ціледосягнення: проводиться контроль одержаного результату через установлення зворотного зв'язку, аналіз і висновок про ефективність управління [3, с. 63].

Концептуальний компонент є першим у системі управління процесом громадянського виховання студентів. У словнику української мови термін «концепція» трактується як система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище, світорозуміння, переконання. У зв'язку з цим концептуальний компонент розкриває завдання, зміст, підходи, закономірності, принципи та функції управління процесом громадянського виховання.

Система управління процесом громадянського виховання студентів вибудована на інтеграції системного, гуманістичного та діяльнісного підходів. Ці підходи взаємозумовлені, оскільки дозволяють згідно з результатами діагностики коригувати підсистеми виховного процесу в закладі.

Зазначимо, що ВНЗ є відкритою соціально-педагогічною системою, а тому для нашого дослідження надзвичайно важливим є системний підхід, суть якого полягає у формуванні такого цілісного бачення дійсності, завдяки якому кожен об'єкт розглядається як система. Підкреслимо важливість застосування гуманістичного підходу до управління процесом громадянського виховання студентів.

Застосування діяльнісного підходу в процесі реалізації розробленої системи забезпечує взаємодію суб'єктів управління як рівноправних партнерів. У процесі управління громадянським вихованням педагогі ВНЗ культивують у студентів бажання діяти, ініціювати добрі вчинки, брати участь у громадському житті, бути соціально активними громадянами.

У визначенні сутності поняття «принципи управління» ми спирали-

ся на думку Є. Хрикова. Під принципами управління вчений розуміє фундаментальні положення, вихідні вимоги до його здійснення: плановірності, оптимальної структури, зворотного зв'язку, необхідної розмаїтості підсистем, цілісності функцій управління та ін. [5]. Зазначені принципи покладені в основу побудови системи управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу. Вища школа повинна цілеспрямовано формувати здібності студентів до самореалізації й саморозвитку.

На основі використання принципу плановірності забезпечується реалізація створеної комплексно-цільової програми «Управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ», яка передбачає нормативний ідеал бажаного майбутнього, який спонукає до дії більшість учасників процесу, сприяє створенню умов, сприятливих для виховання високосвідомого громадянина. Важливо при цьому використовувати можливості студентського самоврядування, молодіжних лідерів та як мотиваційну основу підсилювати зв'язок із життям. Завдяки даному принципу забезпечено створення бажаної конструкції як системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді (рис.1), так і діагностичних матеріалів (кваліметричної моделі оцінки рівня управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу та комп'ютерної програми визначення рівня громадянської вихованості студентів. У зв'язку з цим використання принципу плановірності в управлінні процесом громадянського виховання студентів є важливою умовою його ефективності.

Принцип зворотного зв'язку забезпечує повноту і цілісність взаємодії складових системи управління процесом громадянського виховання студентів. За результатами діагностування, яке забезпечується оцінним компонентом розробленої системи управління процесом громадянського вихо-

вання студентів ВНЗ, через суб'єктів управління процесом громадянського виховання – студентів – здійснюється аналіз усіх компонентів управління. Виходячи з розбіжності між поставленою метою та отриманим результатом, проводимо корекцію управлінських дій: реалізується прямий зв'язок системи управління процесом громадянського виховання студентів.

Використання принципу цілісності функцій управління в процесі громадянського виховання (цілевстановлення й прогнозування, планування й програмування, мотивація і організація, контроль і регулювання) забезпечує визначення їх взаємозв'язку і сприяє створенню середовища, сприятливого для підвищення рівня громадянської вихованості студентів за умови правильно обраних методів, форм та організаційно-педагогічного забезпечення даного процесу. У рамках процесуального компонента забезпечено вибір методів управління навчальним закладом, які науковці поділяють на загальні, специфічні та часткові. Ми взяли за основу класифікацію методів управління Г. Єльникової [3], уточнили часткові методи щодо специфіки громадянського виховання студентів вищого навчального закладу.

Методи виховання – це «науково обґрунтовані загальні способи педагогічно-доцільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників виховного процесу, спрямовані на досягнення мети виховання» [1, с. 489]. У ВНЗ серед методів та форм громадянського виховання пріоритетна роль належить інтерактивним методам, що базуються на демократичному стилі взаємодії й спрямовані на самостійний пошук істини, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. Це ситуаційно-рольові ігри, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки» тощо. Крім цих методів, нині доцільно залучати також традиційні: бесіди, диспути, лекції, різні способи роботи з книгою, із пері-

одикою, самостійне рецензування і т. ін. При цьому вагома роль відводиться позааудиторним формам організації виховного процесу (громадські організації, клуби за інтересами, факультативи, гуртки, спортивні секції тощо).

Оскільки для молоді надзвичайно важливою є думка друзів, то студентське самоврядування в процесі громадянського виховання є одним з головних та функціонує на всіх рівнях (академічної групи, факультету, інституту, університету тощо).

Перейдемо до розгляду процесуального компонента (рис. 1). Він включає в себе організаційно-педагогічне забезпечення системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді: комплексно-цільова програма «Управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ», програма та навчально-методичний супровід курсу «Керівництво громадянським вихованням студентської молоді» для викладачів і кураторів академічних груп, заступників деканів з виховної роботи ВНЗ з метою ознайомлення з основами громадянського виховання й управління цим процесом, кваліметрична модель оцінки рівня управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ та комп'ютерна програма визначення рівня громадянської вихованості студентів вищого навчального закладу. Розробленою нами комплексно-цільовою програмою «Управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ» охоплено всі компоненти системи управління процесом громадянського виховання студентів. Дана програма є інструментом запровадження системи управління цим процесом (рис. 1) в практику навчальних закладів.

При цьому слушною для дослідження є думка Т. Сорочан, яка зазначає, що «більш ефективним є чітке визначення повноважень та завдань кожного працівника, ніж заохочення та покарання» [4, с. 5]. Розглянемо основні посадові функції суб'єктів управ-

ління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ, враховуючи виокремлені методи управління даним процесом: ректор, проректори: аналіз, мотивація, контроль, регулювання, моніторинг ресурсного забезпечення, розробка концепції та комплексно-цільової програми, підготовка учасників до громадянського виховання; директори, декани, завідувачі випускаючих кафедр та відділень: планування, організація, доведення управлінських рішень у процесі громадянського виховання до виконавців, регулювання, контроль за їх виконанням; викладачі та співробітники, куратори: отримання управлінської інформації, планування, мотивація, організація, організаційно-методичне забезпечення виконання рішень під час громадянського виховання в ході аудиторних занять та позанавчальних заходів; керівники громадських організацій, студентські лідери, батьки: отримання управлінської інформації, ініціювання власних проектів та їх реалізація в ході позанавчальних заходів громадянської спрямованості. Можливий перерозподіл функцій, заміна виконавців, забезпечення додатковою інформацією чи обладнанням тощо.

Управління громадянським вихованням студентів вищої школи є важливим на всіх рівнях субординаційної вертикалі. Визначені посадові функції суб'єктів управління забезпечують дієвість кожного компонента управління процесом громадянського виховання студентів. При цьому основними етапами управління є інформаційно-проектувальний, організаційно-діяльнісний, контрольний-коригувальний, порівняльно-узагальнюючий.

Оцінний компонент розробленої системи управління процесом громадянського виховання студентів (рис. 1) є надзвичайно важливим, бо на його основі вибудовано канал зворотного зв'язку. Даний компонент слугує проведенню моніторингу в ході використання розробленої системи управління процесом громадянського вихован-

ня молоді, дозволяє коригувати, стимулювати та регулювати діяльність суб'єктів управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу на результат. Періодичне діагностування даного процесу розбиває його на управлінські цикли; посилюється контролююча функція управління щодо узагальнення результатів та форм виходу інформації; планується формування ініціативних груп щодо реалізації молодіжних проектів громадянської спрямованості в рамках волонтерського руху тощо.

Нами виокремлено три рівні управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу: середній, достатній, високий. При цьому зауважимо, що система управління громадянським вихованням студентів ВНЗ не носить аксіоматичного характеру. Запропонована система сприяє створенню необхідних умов для творчого розвитку та особистісного професійного зростання як особистості вихованця, так

і вихователя, оскільки заходи комплексно-цільової програми управління спрямовані на працівників, студентів та батьків. Щоб забезпечити розвиток виховної діяльності працівників вищого навчального закладу та створення досконалої системи виховання у ВНЗ, запропоновану систему управління процесом громадянського виховання студентів розроблено як інструментарій вибудови певного ряду ситуацій, знаходження альтернатив у ході вдосконалення виховної системи навчального закладу та забезпечення реалізації поставлених завдань щодо виховання громадянина.

Висновки. Таким чином, ефективність управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, на наш погляд, може бути забезпечена впровадженням у практику ВНЗ системи управління зазначеним процесом за умови розробленого та експериментально перевіреного організаційно-педагогічного забезпечення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойко А. М. Методи виховання / А. М. Бойко // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 488-490.
2. Гребеник Т. В. Стратегія управління персоналом навчального закладу освіти / Т. В. Гребеник // *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф., (4-5 березня 2014 року, м. Суми). Том 1.* – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – С. 242-243.
3. Єльнікова Г. В. Теоретичні основи адаптивного управління соціальними системами / Г. В. Єльнікова // *Директор школи, ліцею, гімназії.* – 2006. – № 6. – С. 59-64.
4. Сорочан Т. Антикризисні поради керівникові навчального закладу / Т. Сорочан // *Управління освітою.* – 2009. – № 11, червень. – С. 3-5.
5. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навчальний посібник / Є. М. Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.

ЗАВІДНЮК К.В.,
аспірант,
кафедра соціальної педагогіки,
Східноєвропейський
національний університет
імені Лесі Українки,
м. Луцьк

ЕТАПИ, ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ ЯК СКЛАДОВІ СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Стаття містить відомості про основні компоненти адаптаційної моделі. Автор використовує ідеї О. Дахіна про педагогічне моделювання, виділяючи певні процедури даного процесу. Етапи адаптаційного процесу поділяються на мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний та діагностично-корекційний. Автор також подає принципи та умови адаптації студентської молоді.

Ключові слова: структурна модель, адаптація, студентська молодь.

Статья содержит сведения об основных компонентах адаптационной модели. Автор использует идеи А. Дахина о педагогическое моделирование, выделяя некоторые процедуры данного процесса. Этапы адаптационного процесса делятся на мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный и диагностически коррекционный. Автор также представляет принципы и условия адаптации студенческой молодежи.

Ключевые слова: структурная модель, адаптация, студенческая молодежь.

This article contains information about the main components of the adaptive model. The author uses the ideas of A. Dahina about teacher modeling, highlighting penalty procedures of the process. The stages of

the adaptation process is divided into motivational, content and activity and diagnostic stages. The author also presents the principles and conditions for the adaptation of the students.

Key words: *Structural model adaptation for college students.*

На даному етапі розвитку української освіти важливим елементом її розвитку є адаптація молодого покоління до умов навчання з метою підвищення рівня освіти. Керуючись даною метою ми ставимо перед собою завдання комплексного дослідження процесу адаптації та узагальнення всіх його складових у структурній моделі.

Структурна модель соціального становлення підлітків-студентів є комплексною, оскільки вона дозволяє розглядати можливі варіанти відхилень у процесі соціального розвитку, а також різні види діяльності, в які включаються підлітки. Комплексне вирішення питання багато в чому визначає і результативність соціально-педагогічної діяльності педагогів коледжу.

Створюючи модель соціальної адаптації студентів, ми виходили з того, що це студенти педагогічного коледжу, які потребують особливого до себе ставлення, вони більше піддаються психоемоційним переживанням, які безпосередньо впливають на хід адаптаційного процесу, оскільки є підлітками. Причому, залежно від реальної ситуації, такий вплив може бути й каталізуючим, і стримуючим. Не менш важливим є дослідження логіки процесу створення моделі, що відображало б основні дослідницькі процедури цього явища. Педагогічна реальність має різні моделі досліджуваних явищ, що пояснюється й конкретикою завдань наукових досліджень, і недооцінкою окремими авторами їх логічного упорядкування в наочній формі. Ми, спираючись на ідеї О. Дахіна про педагогічне моделювання, виділяємо такі процедури [2, 14]:

1) входження в процес і вибір методологічних основ для моделювання, якісний опис предмета дослідження (у нашому випадку – процесу соціальної адаптації студентів творчих спеціальностей);

2) висунення завдань моделювання;

3) конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, визначенням параметрів об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик вимірювання;

4) дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань;

5) використання моделі в педагогічному експерименті;

6) змістовна інтерпретація результатів моделювання (установлення адекватності отриманих результатів заданим критеріям) [59] (дис7, ст. 92).

В основу осмислення і побудови структурно-функціональної соціально-педагогічної моделі адаптації студентської молоді покладено міркування стосовно того, що процес адаптації передбачає не тільки усвідомлення і засвоєння індивідом соціальних цінностей, норм, принципів і правил відносин, але й активне їх відтворення, що забезпечує можливості формування нової соціальної позиції, реалізації себе як активного творчого суб'єкта соціальної дії [1, 142]. Таким чином головною нашою метою є створення сприятливих умов адаптації студентів педагогічного коледжу.

Згідно з цією метою головним нашим завданням є підвищення рівня адаптованості студентів в соціокультурне середовище.

Теоретичний аналіз структури адаптаційного процесу студентської молоді дає підстави стверджувати, що

структурно-функціональна модель має враховувати такі провідні взаємозумовлені етапи реалізації досліджуваного процесу: мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний та діагностично-корекційний.

1. Мотиваційно-цільовий етап є першим етапом адаптаційного процесу в межах якого реалізується ціннісно-мотиваційний компонент. Цей етап процесу адаптації студентів передбачає ціленаправлену діяльність з формування мотивів їх життєдіяльності, а, отже, створення сприятливих умов для їх життєдіяльності, свідомого вибору і професійного самовизначення і залучення до активної діяльності з метою оптимальної реалізації програми життєвої реалізації.

За результатами дослідження А.Г. Бугріменка, навчальна діяльність внутрішньо- і зовнішньомотивованих студентів відрізняється. Переважно внутрішньомотивовані студенти більше «занурені», залучені до навчального процесу. Вони характеризуються мотивацією самовизначеної навчальної діяльності: більш активні, свідомі, довільні в плануванні свого учіння. Такі студенти приділяють однакову увагу як загальноосвітнім, так і вузькопрофесійним предметам. Вони більше орієнтовані на процес і результат навчально-професійної діяльності, ніж на зовнішні чинники (наприклад, педагогічне оцінювання) [3, 235].

Зовнішньомотивовані студенти не такі самостійні й довільні в організації процесу навчання, менше «занурені» в навчальну діяльність. Їхню активність спричиняють не стільки пізнавальні або професійні мотиви, скільки зовнішні щодо процесу і результату навчальної діяльності чинники (наприклад, одержати стипендію). Зовнішніми щодо навчальної діяльності студента є численні прагматичні мотиви (відтермінування від армії, майбутнє працевлаштування тощо).

Складна проблема і важливе завдання вищої школи – *формування професійних мотивів навчання* студен-

тів, вироблення в них потреби в опануванні професійних знань, умінь і навичок. При наявності професійної мотивації пізнавальна діяльність студента має розгорнутий, пристрасний, наполегливий характер. Тоді він отримує насолоду від навчання, яке викликає в нього позитивні емоції, бажання працювати. Мотивація досягнення успіху визначає любов і захоплення своєю роботою, процесом навчання. Студенти виявляють ініціативу, створюють навколо себе творчу пізнавальну атмосферу. Вони демонструють готовність до успішної, результативної навчально-професійної діяльності. Навіть коли невдача -студенти виявляють оптимізм, не впадають у відчай, а приймають виклик і відкривають у собі нові творчі можливості для переборення труднощів [4, 241].

Допомагає успішному учінню студентів самоствердження, бажання продемонструвати свої реальні й можливі досягнення. Вони виявляють наполегливість, високу емоційність у ставленні до своїх результатів. Хоча при невдачах може бути навіть стресовий стан, але студент швидко знаходить вихід із нього.

У триєдиному завданні – навчання, розумовий розвиток і виховання -зв'язною ланкою є інтерес суб'єкта учіння. Завдяки пізнавальному інтересу як знання, так і процес опанування ними можуть стати рушійною силою розвитку інтелекту і важливим чинником виховання різнобічно розвинутої особистості студента. «*Те, до чого щире серце, не може бути таємницею і для розуму*» (Л. Фейєрбах).

Значна роль приділяється вивченню зовнішньої і внутрішньої мотивації студентів до навчальної діяльності. За результатами дослідження А.Г. Бугріменка, навчальна діяльність внутрішньо- і зовнішньомотивованих студентів відрізняється. Переважно внутрішньомотивовані студенти більше «занурені», залучені до навчального процесу. Вони характеризуються мотивацією самовизначеної навчаль-

ної діяльності: більш активні, свідомі, довірливі в плануванні свого учіння [3, 54]. Такі студенти приділяють однакову увагу як загальноосвітнім, так і вузькопрофесійним предметам. Вони більше орієнтовані на процес і результат навчально-професійної діяльності, ніж на зовнішні чинники (наприклад, педагогічне оцінювання).

Зовнішньомотивовані студенти не такі самостійні й довірливі в організації процесу навчання, менше «занурені» в навчальну діяльність. Їхню активність спричиняють не стільки пізнавальні або професійні мотиви, скільки зовнішні щодо процесу і результату навчальної діяльності чинники (наприклад, одержати стипендію). Зовнішніми щодо навчальної діяльності студента є численні прагматичні мотиви (відтермінування від армії, майбутнє працевлаштування тощо). (БГ, ст43)

2. Змістово-діяльнісний етап інтеграції в соціокультурне середовище студентської молоді передбачає активне її залучення до спільної діяльності всіх суб'єктів соціокультурного середовища. Цей етап є реалізацією пізнавального, комунікативного та поведінкового компонентів. Змістово-діяльнісний етап передбачає необхідність врахування того факту, що результативність адаптації студентів значною мірою залежить не тільки від вибору видів, форм роботи, але й від їх змістового наповнення і спрямуванням обраних видів діяльності.

3. Діагностично-корекційний етап розкриває результативність змістово-діялісного етапу адаптації та є реалізацією рефлексивного компоненту досліджуваного процесу. Діагностично-корекційний етап передбачає проведення діагностики в процесі дослідно-експериментальної роботи і внесення відповідних коректив у разі потреби.

Ефективність адаптації залежить від ставлення особистості до навколишньої дійсності та до спрямованих на неї педагогічних впливів, в основу яких ми покладаємо такі принципи:

1. Принцип комплексного підходу. Втілення його в життя передбачає: єдність мети, завдань і змісту, форм, методів і прийомів навчально-виховного процесу, а також єдність виховних впливів школи, сім'ї, громадськості, засобів масової інформації, вулиці; врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; єдність виховання і самовиховання; постійне вивчення рівня інтегрованості студента і коригування процесу його адаптації.

2. Гуманістичний принцип. В його основу ми вкладаємо пріоритетність особистості кожного студента. Цей принцип передбачає формування персональної відповідальності у студентів за їх взаємодію з соціумом.

3. Принцип виховання особистості у колективі. Індивід стає особистістю завдяки спілкуванню і пов'язаному з ним відокремленню. Найкращі умови для спілкування й відокремлення створюються в колективі. Його реалізація передбачає усвідомлення студентами того, що колектив є могутнім засобом виховання, і певні риси особистості формуються тільки в колективі. Водночас вони усвідомлюють значення згуртованості колективу. Йдеться про стосунки взаємної відповідальності й залежності, організаторів і виконавців, між вихователями і вихованцями, між старшими й молодшими, про ділові, міжособистісні стосунки (симпатії, товариськості, дружби, любові).

4. Принцип опори на позитивне. Цей принцип ґрунтується на законності, що сприйняття особистістю педагогічних впливів залежить від її ставлення до оточуючого середовища. Орієнтація на позитивні якості особистості і є однією із найважливіших умов її самоствердження, а отже і позитивного ставлення студента до соціально-педагогічних впливів. Принцип опори на позитивне вимагає виявляти у кожного студента позитивні якості і, спираючись на них, розвивати інші, недостатньо сформовані риси.

5. Принцип поєднання поваги до особистості студента з розумною вимо-

гливистію до нього. Саме у цьому принципі закорінений головний сенс гуманістичної педагогіки щодо формування необхідних взаємин вихователів і вихованців. Повага до студента втілюється у шануванні його особистої гідності, врахуванні його уподобань і бажань при визначенні або конкретизації цілей навчання і способів їх досягнення, у серйозному ставленні до його думок. Цей принцип передбачає єдність педагогічних вимог до студентів, контроль за їх поведінкою, гуманне ставлення до них, повага їхньої думки та ін. Його реалізація ускладнюється наявністю складного підліткового періоду.

6. Принцип поєднання педагогічного керівництва та ініціативи студентів. Педагогічне керівництво зумовлюється відсутністю в студентів життєвого досвіду. А, як відомо покращення адаптації особистості можливе за існування умов для вияву самостійності й творчості, схвалення ініціативи та самодіяльності студентів. Це передбачає безпосередню їх участь у плануванні своїх громадських справ, усвідомлення їх необхідності й значення, контроль за їх виконанням, оцінювання досягнутих результатів [4, 168].

Досліджуючи педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу Н. М. Завгородня зазначає такі умови: 1) розвиток індивідуального, когнітивного, особистісного та мотиваційного потенціалу особистості учня; 2) прогнозування та селекція «обдарованості» в системі навчально-виховної діяльності школи; 3) здійснення цілеспрямованої орієнтації обдарованих учнів на необхідність засвоєння системи знань і умінь соціальної адаптації; 4) розробка системи організаційних форм навчально-виховного процесу, спрямованих на досягнення успіху в соціалізації учнів загальноосвітнього навчального закладу [1, 86].

Розкриваючи соціально-педагогічні умови адаптації старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-

інтернатах, Ю. І. Чернецька зазначає, що соціально-педагогічні умови адаптації старших підлітків у ЗОШ визначено як сукупність певних обставин, що створюються в середовищі ЗОШ під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників та забезпечують пристосування старших підлітків, засвоєння ними соціального досвіду, залучення до соціуму, збереження здоров'я, розвиток свідомості та здатності до самовизначення особистості. Сутність сукупності соціально-педагогічних умов полягає в: 1) індивідуалізованій соціально-педагогічній допомозі старшим підліткам у процесі їхньої адаптації на основі інтеграції зусиль медико-психолого-педагогічного персоналу і батьків; 2) сприянні взаємодії старших підлітків із середовищем ЗОШ на основі його збагачення; 3) організації та координації взаємодії старших підлітків із різними соціальними інститутами. Перша умова сприяє адаптації старших підлітків на індивідуальному рівні, підкреслюючи самоцінність кожної особистості, та підвищенню рівня емоційного комфорту, покращенню функціонального стану і розкриває необхідність урахування індивідуальних особливостей кожного підлітка через надання комплексної допомоги з боку медико-психолого-педагогічного колективу і батьків. Друга умова дозволяє адаптувати, з одного боку, старших підлітків на рівні внутрішнього середовища ЗОШ через взаємодію з різними елементами цього середовища, з другого – через внутрішнє середовище ЗОШ шляхом його пристосування (збагачення) відповідно до потреб старших підлітків. Завдяки третій умові забезпечується взаємодія старших підлітків і зовнішнього середовища (соціуму), спрямована на подолання негативних наслідків соціальної депривації. За цих умов процес адаптації повноцінно розгортається на трьох рівнях: індивідуальному, мікро- та макросередовищному [2, 11].

Досліджуючи соціалізацію підлітків у діяльності молодіжних органі-

зацій О. Є. Панагушина називає такі умови, як налагодження взаємодії між членами молодіжних організацій, їхніми лідерами, соціальними педагогами, представниками громадських організацій на засадах співробітництва та партнерства; урахування інтересів і потреб підлітків при розробці концептуального змісту діяльності молодіжних організацій; урізноманітнення суспільно корисної діяльності підлітків у молодіжних організаціях щодо розширення просоціального середовища їх соціалізації [3, 76].

Аналіз наукових доробок вчених щодо соціально-педагогічних умов для різних категорій людей сприяв визначенню умов адаптації студентів педагогічного коледжу до нового соціального середовища.

Для успішного пристосування студентів до умов нового соціокультурного середовища є необхідним створення сприятливих умов їх адаптації. До таких умов ми відносимо: соціально-педагогічну діяльність, педагогічне спілкування та виховання/самовиховання (розділ 1.3).

Слід відзначити, що така логіка розгляду педагогічних явищ, зокрема феномена адаптації з позицій соціально-педагогічних умов не нова. У вітчизняній і зарубіжній науці є чимало схожих прикладів. Достатньо назвати дослідження С. Селіверстова [1], присвячені соціально-педагогічним умовам адаптації студентів; С. Гури [2], яка вивчала організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів; С. Хатунцевої [1], яка досліджувала адаптацію викладачів-початківців; О. Плотникової [3], яка займалась проблемами дидактичної адаптації студентів першого курсу; Л. Зданевич [1], яка вивчала адаптації студентів педагогічних училищ, та ін.

При комплексному підході до реалізації даних соціально-педагогічних умов адаптація студентів буде успішною.

Створення сприятливих умов адаптаційного процесу передбачає вико-

ристання масових, групових та індивідуальних форм роботи.

І.С. Морозова виділяє сім груп факторів, що впливають на продуктивність пізнавальної діяльності:

- тип, характер і складність вирішуваних завдань;
- психофізіологічні та антропометричні характеристики людини;
- організація робочого місця;
- організація діяльності, тобто наявність алгоритмів та інструкцій діяльності, режим функціонування, врахування всіх факторів та обставин діяльності;
- санітарно-гігієнічні фактори;
- фактори мотивації діяльності;
- об'єктивні умови і ситуації діяльності [3, 194].

Показовим результатом інтенсифікації пізнавальної діяльності вона вважає її ефективність.

Цікаві описи автора соціально-психологічних механізмів інтенсифікації пізнавальної діяльності. До них вона відносить: спілкування, настрої, почуття колективізму, гордості, сорому і інші емоційні реакції й переживання. Це й зрозуміло, адже емоційні образи хоча і не можуть осягати суті соціальних явищ, але вони показують значущість пізнавальних об'єктів для людини. Так, в когнітивної психології широко відомий факт, що люди у поганому настрої схильні до негативних висновків, у них виникають негативні асоціації, судження, вони здійснюють недоброзичливі вчинки. Тоді як люди, в хорошому настрої частіше здатні на альтруїстичні вчинки і висунення оптимістичних гіпотез [2]. Випробовувані в позитивному настрої застосовують більш комплексні стратегії в оціночних завданнях, у них прискорюються розумові процеси, «спрощується сприйняття складності рішень. Вони роблять висновки, засновані на меншій кількості інформації в порівнянні з іншими випробовуваними.» Щасливі «і» задоволені «люди опускають надлишкові деталі, не грузнуть у дрібницях, вони впевнені в собі, а тому

вони більше, ніж пригноблені й сумні, ефективні в своїх рішеннях. Вони схильні до оптимізму, легкої ейфорії, а тому легко йдуть на ризик «[2].

Отже, можемо зробити такі висно-

вки, що етапи, принципи та умови є важливими компонентами процесу адаптації та безпосередньо моделі цього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Головатий Н. Ф. Социология молодежи: Курс лекций. – К.: МАУП, 1999. – 224 с.
2. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00. 05; / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2006. – 20 с.
3. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навчально-методичний посібник. – К.: УДЦССМ, 2001. – 220 с.
4. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск: Альма Матер, 2003. – 406 с.

ІСАЄВА О.С.,
кандидат філологічних наук,
доцент,
Львівський національний
медичний університет
імені Данила Галицького,
м. Львів

КУЛЬТУРА І КОМУНІКАЦІЯ ЯК СКЛАДОВІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Особистість формується в межах культурного середовища завдяки інтелекту й комунікативним навичкам, які розвиваються в процесі викладання блоку гуманітарних дисциплін у вищих медичних навчальних закладах. В сучасних умовах відбувається найбільший вплив внутрішніх та зовнішніх факторів на формування студента-медика як особистості з подальшим детермінуванням закономірностей розвитку його культури та інтелекту, що передбачає і вироблення комунікативних навичок.

Ключові слова : студенти-медики, гуманітарні дисципліни, культура, інтелект, комунікативні навички, вищі медичні навчальні заклади.

Личность формируется в культурной среде благодаря интеллекту и коммуникативным навыкам, которые развиваются в процессе преподавания блока гуманитарных дисциплин в высших медицинских учебных заведениях. В современных условиях происходит наибольшее влияние внутренних и внешних факторов на формирование студента-медика как личности с последующим детерминированием закономерностей развития его культуры и интеллекта, что предполагает и выработку коммуникативных навыков.

Ключевые слова : студенты-медики, гуманитарные дисциплины, культура, интеллект, коммуникативные навыки, высшие медицинские учебные заведения.

Personality is formed within cultural environment through intelligence and communication skills which are developed in the process of teaching humanities at higher medical educational institutions. Nowadays, there is the greatest impact of internal and external factors on the development of a medical student as a personality with further determination of the regularities of his/her culture and intelligence development, which involves the formation of communication skills. Personality and its role in the educational process should be viewed from psychological and educational point of view, taking into account culture, intelligence and communication skills which are considered to be very significant factors for future doctors. Therefore, the inevitable social and pedagogical quality of educational evolution at medical educational institutions is the development of culture and intelligence, based on reflection, empathy and assertiveness. There is a distinct interaction between culture and intelligence of the individual, which are considered to be complementary components in the formation of future specialists of healthcare. Culture and intelligence should perform a dominating function in the formation of medical students, creating culture of humane relations in health care system.

Key words : *medical students, humanities, culture, intelligence, communication skills, higher medical educational institutions.*

Постановка проблеми. Сучасна вища медична освіта повинна базуватися на переорієнтації основних компетентнісних вимог відповідно до потреб суспільства і держави. З точки зору педагогіки переконливому обґрунтуванню підлягають системний, діяльнісний, інтегрований і комплексний підходи, оскільки їх суть розкривається з позиції розширення стандартів європейської вищої освіти. Тому складовою процесу інтегрування освіти вищих навчальних закладів є новітні педагогічні компетентності й технології, які необхідно активно впроваджувати у процес навчання студентів-медиків. Лише розуміння особистості як суб'єкта, яке формується в процесі культурної діяльності та спілкуванні, співвідноситься з основами педагогіки і психології, закладаючи принципи гуманістичного світогляду. Тільки за допомогою міжкультурної комунікації створюються цінності, формується

культура і відбувається розвиток інтелекту, відтворюючи національно-культурну ідентичність. Саме формування культури, розвиток інтелекту й комунікативних навичок – це важливі складові чинники для студентів-медиків при викладанні гуманітарних дисциплін, зосереджуючись на міждисциплінарному підході. Таким чином, особистісно-орієнтований підхід зумовлює концентрацію на суб'єктах освіти при особливій ролі викладача як інтелектуала, який є носієм культури і фундатором ситуативного дискурсу. Тому формування дискурсу студентів-медиків базується на соціально-психологічному аспекті, прискорюючи процес здобуття знань, вмінь і навичок в процесі міждисциплінарної інтеграції гуманітарних дисциплін та сприяє покращенню комунікативних навичок, необхідних для повної взаємодії у гетерогенному середовищі щодо виконання функціональних обов'язків майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я.

Отож, компетентнісний підхід відіграє значну роль у таких взаємодоповнюючих категоріях як формування культури й інтелекту та розвиток комунікативних навичок студентів-медиків у вищих закладах освіти, які передбачають кінцеві цілі підготовки сучасного компетентного, інтелектуального і культурного фахівця сфери медицини, що є **метою даного дослідження**. Розвідка взаємозв'язку між формуванням культури та інтелекту як ґрунтовних чинників розвитку комунікації при вивченні гуманітарних дисциплін та встановлення чіткої взаємозалежності компетентнісного підходу щодо закладення теоретичних знань і практичних навичок у вищих навчальних медичних закладах освіти передбачається **завданням статті**.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна педагогічна наука закумулювала комплекс досліджень, які стосуються культури, а саме явище культури особистості розглядали науковці П.Г. Щедровицький, В.Т. Кудрявцев, Н.А. Морозова, А.А. Вербицький, В.И. Слободчиков, А.Г. Асмолов, Н.Б. Боденко, Т.М. Буякас, Дж. Брунер, В.А. Сластенін, Дж. Гібсон; проблеми інтелекту торкалися дослідники П.Я. Гальперін, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинська, А.М. Матюшкін, Н.Ф. Тализіна, О.К. Тіхоміров, А.В. Брушлинський, М.А. Холодная, Б.Г. Ананьєв, В.В. Давидов. Численні дослідження у сфері педагогіки вивчають комунікативні навички окремо від формування інтелекту чи закладання основ культури при вивченні блоку гуманітарних дисциплін, проте необхідно провести паралель між культурою та інтелектом щодо становлення особистості відповідно до сучасних вимог. Адже культура того чи іншого соціуму існує поза індивідом: «мова» культури в найширшому сенсі складає моральні норми, норми міжособистісних відносин, норми права тощо. Індивід у процесі соціалізації, виховання і саморозвитку засвоює всі ці ідеальні нормативи [1, с. 30].

Чимало науковців розглядає комунікацію як важливий компонент загальної культури, зокрема Б.Ф. Ломов, І.О. Василенко, Л.С. Виготський, М.Р. Гінзбург, О.Я. Гойхман, Б.Г. Ананьєв, М.В. Молоканов, також вивчається проблема формування комунікативної культури майбутніх фахівців як важливої складової їх професіоналізму В.М. Галузинським, Л.М. Калашниковою, Л.М. Мітіною, Є.І. Пасовим. А комунікація, з точки зору педагогіки, передбачає врахування соціального досвіду, норм та цінностей сучасного суспільства. Тому рівень комунікативної компетентності індивіда співвідноситься з рівнем його соціалізованості, а також із рівнем прояву певних людських якостей [2, с. 91].

Виклад основного матеріалу дослідження. Культура та інтелект як важливі якості особистості сприймаються взаємопов'язаними між собою і вважаються ключовими факторами у подальшій професійній діяльності медика. Тому культура виступає як інтелектуально-предметна лакуна особистості, що формує всебічний розвиток та комунікативні навички, відображаючи безпосередній вплив на процес становлення і розвитку студентів-медиків. Саме формуючи медика як особистість, погоджуємося з думкою науковця, який зазначає, що особливу роль моральні емоції та почуття відіграють у людському спілкуванні. Тут вони – вища цінність і мета. Спілкування, позбавлене емоційного тепла не може задовольнити одну з вищих, гуманістичних у своїй основі, потреб людини в «розкоші людського спілкування» (Екзюпері) [7, с. 56].

Динамічні зміни щодо реалізації потреб суспільства і держави вбачаємо у необхідності запровадження й поширення особистісно-орієнтованого та особистісно-діяльнісного підходів у процес навчання студентів-медиків у вищих медичних закладах. Тому в процесі викладання гуманітарних дисциплін студент виступає як об'єкт культури, тобто стає її пасивним адре-

сантом. Проте, при формуванні засадничих константів культури студент може стати активним суб'єктом лише за умови якісного сприйняття і розуміння культурної складової, тобто при наявності всебічного та повноцінного розвитку особистості, де комунікативні навички відіграють фундаментальну роль у становленні особистості й відображають рівень її мовленнєвої компетенції. Культура особистості, як цілісне утворення, визначається глибиною, широтою й критерієм освоєння та засвоєння нею національних і загальнолюдських надбань матеріальної й духовної культури, перетворенням їх на свій внутрішній духовний світ, а саме вміння застосовувати у процесі життєдіяльності та спілкуванні з іншими. Особистість є і творінням культури, і її творцем. Освоюючи світ культури, людина творить себе як особистість, і саме через своє особистісне начало спромагається збагачувати цей світ культури [5, с. 54]. Таким чином, справжнє засвоєння культури відбувається лише в тому випадку, коли особистість не лише знаходить культурні форми попередніх поколінь, але й сама виробляє нові ідеї, форми і цінності, тобто визначну позицію відіграє інтелект у формуванні майбутнього професіонала як активний важіль здобуття людських якостей. Необхідно виділити основні аспекти, які впливають на становлення культури та інтелекту студентів-медиків, що безпосередньо відбивається і на розвитку комунікації:

- **соціальний фактор** – передбачає майстерність спілкування, соціальні цінності, становлення незалежної особистості;
- **фізичний фактор** – виробляє силу, витримку і підтримку здоров'я;
- **психологічний фактор** – сприяє гармонії інтелекту, мислення, емоцій, знань і людських цінностей;
- **філософський фактор** – включає підхід до культури моральної свідомості, особистісних цінностей і формування якостей характеру.

Слід зазначити, що особистість формується в межах культурного середовища завдяки інтелекту й комунікативним навичкам, які розвиваються в процесі викладання блоку гуманітарних дисциплін та міждисциплінарній інтеграції у вищих медичних навчальних закладах. Тому неминучою соціально-педагогічною якістю еволюції освітньої прерогативи у медичних закладах освіти є розвиток культури та інтелекту, що базуються на рефлексії, емпатії та асертивності, тобто – здатність ґрунтовно розуміти психоемоційний стан, почуття і переживання пацієнта, спроможність увійти в стан пацієнта, вміння співпереживати і співчувати хворим та їх родинам. Відчуття співчуття у студента-медика оптимізує його зусилля і дії, також впевненість у прийнятті рішень чи у тактиці лікування, а саме підтримує, заохочує і підсилює успішність майбутніх медиків. При формуванні рефлексії, емпатії та асертивності поглиблюються теоретичні знання, практичні навички і переконання, які дають можливість досконало відчувати зворотній зв'язок, випробовувати психічні зміни пацієнтів або подумки співпереживати проблеми пацієнтів чи поставити себе на їх місце.

При викладанні блоку гуманітарних дисциплін повинні реалізовуватися широкі можливості саме міжпредметних зв'язків, комплексний підхід до навчання і систематичне виховання студента-медика як особистості. Отож, основними компонентами формування особистості є моральна та естетична культура, яка передбачає етику, біоетику і деонтологію, а також інтелектуальний розвиток (IQ студента), які взаємопов'язані між собою і безпосередньо впливають на становлення самодостатнього медика. Ці принципи досягаються завдяки органічному поєднанню навчання, читання і розвитку комунікативних навичок із формуванням основ знань про навколишній світ, особистість, суспільство, що базується на національно-

му і морально-етичному вихованні. Отож, навчання у вищому медичному закладі освіти повинно скеровуватися на комплексне вирішення усіх навчальних завдань, здобуття практичного досвіду, виховання і розвитку. У цьому принципі найбільше детермінується взаємозв'язок усіх основних компонентів організації навчального процесу: цілей, змісту, методів, форм і засобів, тобто комплексний підхід до навчально-виховного процесу підвищує його результативність і різнобічність ефективності.

Також необхідно розглядати формування студентів-медиків з огляду на загальний розвиток інтелекту як здатності розв'язувати, аналізувати та розбирати у майбутньому складні ситуаційні проблеми. Таким чином, погоджуємося із визначенням науковця В.В. Ягупова, що професійна компетентність є «складним інтегральним, інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, що формується у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [10]. Вважаємо, що розвиток інтелекту у студентів-медиків відбувається при вивченні блоку гуманітарних дисциплін завдяки:

- інтелектуальному тренінгу як об'єкту проектування;
- особливій сучасній формі навчання гуманітарним дисциплінам з огляду на компетентнісний підхід;
- психолого-педагогічним законодавством про розвиток загального та професійного інтелекту;
- формуванню мовної реакції як складової комунікативних навичок і думки, що регулюються враженнями;
- відображувальній, ціннісно-орієн-

тованій та прогностично-перетворювальній функції інтелекту.

Саме інтелект як складова культури формується при стійких емпіричних засадах – розвитку мовлення, мислення і мови. Ще однією характеристикою культурної особистості є ступінь розвитку її інтелекту, який вважається досить складним і неповторним утворенням кожної особистості. Тобто, аналіз на когнітивному рівні «картини світу» особистості дає можливість виявити інтелектуальну сферу студента-медика з огляду на його світосприйняття та пізнання. Тому необхідно розрізняти думку та інтелект, які вважаються прерогативою самонавчання, саморозвитку, самоосвіти і самовдосконалення, що уможливило процес створення чогось нового за допомогою впливу на себе, на своє «Я», тобто відбувається чіткий взаємозв'язок, який залежить від рівня інтелектуальної культури особистості й простежується аналіз мовленнєвої діяльності та осмислення реальної дійсності. Отож, простежується взаємодія між культурою та інтелектом особистості як взаємодоповнюючими компонентами у становленні майбутнього фахівця охорони здоров'я.

Тим не менш, викладач завжди був, є і залишатиметься провідною фігурою у освітньому процесі вищих навчальних закладів освіти. Таким чином, рівень професіоналізму, освіти, ерудиції, хороші манери і людяність студентів, а, отже, подальший моральний, інтелектуальний, культурний і духовний розвиток молодого покоління залежить від професійної культури викладача, його фізичного, психічного і морального здоров'я та потенціалу, його креативності чи творчості саме при викладанні блоку гуманітарних дисциплін. Тому важливою складовою в процесі навчання студентів-медиків є формування викладачем позитивної навчальної мотивації та роз'яснення відповідальності й етичних норм майбутньої професійної діяльності, які складають культуру спіл-

кування. Отже, педагог повинен дбати про врахування принципів доступності, докладаючи зусиль викликати зацікавлення до особистості і тих характерних обставин, що формують світогляд студентів-медиків відповідно до епохи, соціальних та культурних умов сьогодення. За словами А.М. Бойко, «...студенти цінують творчість викладача, наявність у нього почуття нового, його вміння відступити від визначених педагогічних шаблонів і канонів, вони не люблять сірості й однотипності, засуджують необ'єктивність, відсутність єдності в словах, діях і особливо – підвищені вимоги при поверхневих знаннях предмета самим викладачем» [3, с. 91].

Вважаємо, що майбутні медичні фахівці повинні володіти наступними основними видами професійної компетентності як важливими факторами культурної, інтелектуальної та освітньої особистості, які вирізняє дослідниця Т.І. Шамова [9]:

- спеціальна компетентність, пов'язана з безпосередньою професійною діяльністю;
- соціальна компетентність, яка реалізується у вмінні співпрацювати, організовувати спільну діяльність колективу на досягнення цілей, брати на себе відповідальність за спільні результати;
- особистісна компетентність – здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, прагнення до постійного підвищення освітнього рівня;
- вміння організувати власну працю;
- оволодіння лідерськими якостями у сукупності з харизмою.

Тому для розвитку вище зазначених характеристик викладачі повинні застосовувати сучасні інтерактивні форми і методи викладання, які базуються на активності, критичності, свободі мислення й конструктивній комунікації, що сприятиме закладенню основ гуманістичного світосприйняття та цінностей. Для якісної підготовки спеціаліста до майбутньої профе-

сійної діяльності у полікультурному середовищі необхідно створити систему формування такого рівня фахівця, який усвідомлює особливості соціуму та зможе здійснювати професійну діяльність з їхнім урахуванням. Саме при викладанні блоку гуманітарних дисциплін необхідно використовувати такі методи як дискусії, дебати та рольові ігри.

Як зазначалося вище, педагогіка діалогу, партнерства, співпраці та людської орієнтації ставить в центр уваги компетентнісний підхід, який передбачає потреби, інтереси та переваги саме студента у навчальному закладі. Як стверджує науковець, неповторність властива кожній особистості настільки органічно, що якщо її відняти, то зникне сама особистість [6, с. 389]. Отож, особистість та її роль у навчальному процесі варто розглядати з психолого-педагогічної точки зору, беручи до уваги культуру, інтелект та комунікативні навички, які вважаються вкрай важливими факторами для майбутніх лікарів. Тому цілеспрямоване використання системного, діяльнісного, інтегрованого та комплексного підходів у навчальному процесі студентів-медиків передбачає сучасний комплекс форм, методів і прийомів, спрямованих як на вирішення окремих завдань, так і на формування загальних і спеціальних знань, умінь та навичок. В процесі викладання гуманітарних дисциплін даний комплекс передбачає закладання фундаментальних засад особливої лакуни культури та інтелекту студентів-медиків у вищих навчальних закладах. Як зазначає науковець Т.Г. Винокур, «феномен мовленнєвої поведінки стоїть на трьох китах, лише один з яких – внутрішньомовні закономірності підсистемної диференціації стилістичних явищ. Два інших – це зовнішні закономірності соціальних і соціально-психологічних умов комунікації, завдяки чому мовленнєва поведінка постає як візитна картка людини у товаристві, яка відображає реальну взаємодію лінгвістич-

них і екстралінгвістичних факторів [4, с. 29]. Отже, підтверджується гіпотеза, що в сучасних умовах відбувається найбільший вплив внутрішніх та зовнішніх факторів на становлення особистості з подальшим детермуванням закономірностей розвитку її культури та інтелекту, що передбачає і формування комунікативних навичок у студентів вищих медичних навчальних закладів.

Висновок. Культура та інтелект як складові чинники, що пронизують собою ключові компетентності студентів-медиків повинні активно імплементуватися у навчальний процес гуманітарного блоку при активному використанні мови та інших засобів комунікації, а також при застосуванні різноманітних інтерактивних технологій. Фахівець медичної сфери повинен бути зрозумілим, наближеним до своїх колег та пацієнтів з переконли-

вою аргументацією. Саме тому базове підґрунтя викладання гуманітарних дисциплін повинно бути диференційованим, виразним та послідовним відображенням реальних ситуацій. Викладач повинен навчити студентів-медиків відстежувати мотиви, цілі і стратегії спілкування. Як інтелектуальна особистість лікар повинен вміти членувати мовленнєвий акт, контролювати спілкування, вдало застосовувати варіативність комунікативних засобів, дотримуючись культури дискурсу. Культура та інтелект повинні виконувати домінуючу функцію у становленні студентів-медиків, формуючи культуру гуманних відносин у сфері охорони здоров'я. **Перспективу дослідження** вбачаємо у розвитку гуманістично-орієнтованої мовної «картини світу» у студентів-медиків як складової професійної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреев А.Н. Культурология / А.Н. Андреев // *Личность и культура*. – Минск, 2002. – С. 30.
2. Бердник Л.Г. Актуализация невербального общения в двадцать первом веке / Л.Г. Бердник // *Перспективы*. – 2002. – № 2(18). – С. 90-94.
3. Бойко А.Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе / А.Н. Бойко. – К. : Высш. шк., 1991. – 99 с.
4. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М. : Наука, 1993. – 172 с.
5. Винокуров В.И. Универсалии личностной культуры / В.И. Винокуров // *Человек в культуре России: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры*. – Ульяновск : ИПК ПРО, 2000. – 165 с.
6. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 463 с.
7. Культурология: Курс лекций. В 2 ч. / Под ред. В.Ф. Мамонова. – Челябинск, 1999. – Ч.1. – С. 56.
8. Шамова Т.И. Система последипломного образования руководителей образовательных учреждений: опыт, проблемы, перспективы / Т.И. Шамова // *Педагогическое образование и наука: Науч.-метод. журнал*. – 2004. – № 3. – С. 3-9.
9. Ягунов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В.В. Ягунов, В.І. Свистун // *Наукові записки НаУКМА : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. – Том 71. – 2007. – С. 3-8.

КОВТУН Т.І.,
аспірантка, НУБіП України,
м. Київ

МЕТОДИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ АГРОТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ

У статті розглянуто можливості інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу на заняттях з ігрового проектування. Обґрунтовано структуру технології ігрового проектування, вимоги до навчальних проектів, схарактеризовано основні етапи заняття. Наведено теми, вихідні дані для виконання проектів з дисципліни "Соціологія", приклад проведення ігрового заняття в агротехнічному коледжі.

Ключові слова: інтелектуальний розвиток, ігрове проектування, студент, проект, творча група.

В статье рассмотрены возможности интеллектуального развития студентов агротехнического колледжа на занятиях с игрового проектирования. Обоснована структура технологии игрового проектирования, требования к учебным проектам, охарактеризованы основные этапы занятия. Приведены темы, исходные данные для выполнения проектов по дисциплине "Социология", пример проведения игрового занятия в агротехническом колледже.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, игровое проектирование, студент, проект, творческая группа.

The article deals with the possibility of intellectual development Agrotechnical College students in the classroom on the game design. The method of training and the pursuit of game design as an example of discipline "Sociology" were presented. The structure of the technology of the game design, the requirements for training projects were defined the main stages of the lesson were characterized. The themes inputs for projects on the subject " Sociology", an example of a game classes at Agricultural College were given .

The most effective structure for designing creative team was determined experimentally. Significant possibilities of "Technology game design" apply in the educational process of Agrotechnical College to form the intellectual ability of future professional agrarians were proved. It was experimentally confirmed that the game design ensures intensive development of the components of competency as communication quality, responsibility, organization, and teamwork.

Key words: intellectual development, game design, student, project teams, Creative group.

Постановка проблеми. Проблема розвитку інтелекту особистості, не дивлячись на значну кількість моделей, теорій, розмаїття діагностичних методик, все ж лишається малодослідженою, а інтерес до вивчення інтелектуального розвитку людини зростає. Це й не дивно: інтелект опосередковує успішність діяльності людини, він визначає стиль поведінки фахівця, є комплексним фактором цілісного особистісного розвитку. Проте інтелектуальний потенціал людини не з'являється спонтанно, його треба систематично і наполегливо розвивати.

Учені доводять, і з цим варто погодитися, що сприятливим періодом формування мислення, пам'яті, уваги, уяви, світогляду, інших інтелектуальних якостей молодой людини є період онтогенетичного розвитку, що репрезентується студентським віком.

Зважаючи на ці положення, проблема розвитку інтелектуального потенціалу студентів, зокрема агротехнічного коледжу, відповідними методиками чи технологіями навчання нині є актуальною, витребуваною часом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічних і методичних праць свідчить про наявність ґрунтовних методичних наробок щодо інтелектуального розвитку студентів. Вихідні концептуальні положення інтелектуального розвитку особистості відображено у

дослідженнях таких зарубіжних учених, як С.Берт, А.Біне, Д.Векслер, Дж.Гілфорд, Р. Кеттел, Ж. Піаже, Ч. Спірмен, Т. Сімон, Л. Тайлер. Ґрунтовні напрацювання щодо розвитку інтелектуального потенціалу особистості зустрічаємо у працях вітчизняних учених А. Алексюка, І. Беха, В. Білусової, С. Гончаренка, С. Дем'янчука, І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Осипової, О. Савченко, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Г. Троцько, М. Фіцули, Р. Хмелюк, М. Ярмаченка. Наукові аспекти особистісного розвитку студентів-аграрників особливо інтенсивно стали досліджуватися з кінця 90-х років минулого століття (праці Л. Барановської, А. Галесової, А. Дьоміна, О. Дьоміна, Т.Іщенко, А.Каленського, Л.Нестерової, П.Лузана, В.Манька, Л.Маценко, І.Сопівник, Р.Сопівника, В.Теслюк та ін.).

І все ж проблема інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу, зокрема в перебігу навчання, залишається малодослідженою, що актуалізує розробку методики розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх аграрників засобами відповідних технологій.

Мета дослідження – розкрити можливості технології ігрового проектування у розвитку інтелектуального потенціалу студентів агротехнічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні переконливо доводить, що показниками інтелектуального потен-

ціалу випускника агротехнічного коледжу є його здатність ставити перед собою перспективні цілі, знаходити методи і засоби їх досягнення в самоосвітній діяльності, уміння продуктивного розв'язання виробничих і соціальних проблем.

Учені стверджують, і з цим варто погодитися, що інтелектуальний розвиток особистості в сучасних умовах залежить від таких компонентів пізнавальної діяльності людини [1; 3; 4]:

- усвідомлення особою необхідності у набутті додаткових знань, як засобів самозабезпечення можливості перекваліфікації;
- володіння людиною необхідним розумовим розвитком, здібностями виокремлювати в науці, виробництві, економіці та життєвих ситуаціях проблеми, формулювати їх, передбачати і планувати послідовні кроки пошуку їх розв'язання;
- уміння мобілізувати, актуалізувати знання, способи діяльності з тих, що вже засвоєні, відбирати необхідні з них для розв'язування проблеми, співвідносити їх з умовами вирішуваної задачі, робити висновки з вивченого;
- наявність жагучого бажання розв'язати проблему (задачу), знайти відповіді на певні запитання, налаштувати себе, якщо необхідно, на перекваліфікацію, і в контексті цього оволодіти новими знаннями, застосовуючи різноманітні джерела.

Такі можливості інтелектуального розвитку особистості надає технологія навчального проектування, яка забезпечує студентам можливість засвоїти методологію творчості, вчить цілеспрямовано використовувати закони технічних та інших систем, формує системне мислення, дозволяє не лише розвинути власний інтелектуальний потенціал, а й виховує потребу в подальшому самопізнанні, самовдосконаленні.

Відомо, що технологія навчального проектування дає високі навчальні ре-

зультати при застосуванні на інженерно-технічних спеціальностях: виконується головна вимога – проект має суспільно-корисну значущість, ринкову вартість і орієнтований на виробництво (розробка технічного проекту та робочої документації для конкретного виробництва!) Натомість, при вивченні загальноосвітніх та гуманітарних дисциплін розробити такий проект із студентами I курсу важко. Зважаючи на це, в експериментальній роботі часто застосовуються проекти навчально-інформаційного типу, а проектування здійснюється із застосуванням ігрових форм.

Наведемо методику підготовки та проведення ігрового заняття із проектування на прикладі навчальної дисципліни "Соціологія" (тема "Методика організації конкретних соціологічних досліджень"). При підготовці заняття ми мали на увазі, що розроблені студентами проекти повинні відповідати певним вимогам, зокрема:

- бути посилюючими для студентів, але при цьому їх виконання вимагає високого напруження інтелектуальних сил;
- підготовка проекту має здійснюватися засобами спільної інтелектуальної діяльності, а робота студентської творчої групи імітувати діяльність наукового (чи виробничого) колективу;
- виконання проекту має здійснюватися на основі застосування теоретичних знань, отриманих за результатами вивчення окремої теми розділу чи дисципліни;
- проектування має ґрунтуватися на різнобічному аналізі літератури, як довідникової, енциклопедичної, так і наукової;
- при розробці проекту доцільно використовувати комп'ютер та інші засоби для здійснення розрахунків і презентацій отриманих результатів;
- кожний студент, як член творчої групи, має самостійно виконати свою частку практичного завдан-

Таблиця 1

Характеристика етапів ігрового навчального проектування з теми "Методика організації конкретних соціологічних досліджень"

№ п/п	Назва етапу	Зміст етапу
1	Підготовчий	Актуалізація проблеми методики соціологічних досліджень. Формулювання мети, вихідних даних, форм виконання проектів.
2	Аналітичний	Створення творчих груп, видача завдань на проектування. Комплектування науково-технічної ради, видача експертам інструктивних матеріалів. Розподіл завдань і обов'язків між усіма учасниками проектування.
3	Технологічний	Проведення "мозкового штурму". Виконання індивідуальних завдань кожним з учасників творчих груп. Підсумкова дискусія. Підготовка доповідей, презентацій. Взаємне рецензування проектів творчими групами.
4	Контрольно-діагностичний	Презентація проектів. Оцінювання якості виконання проекту, культури доповіді, засобів презентації, аргументованості наукових висновків тощо. Оцінювання колективних і особистих досягнень членів творчих груп.
5	Заключний	Підведення підсумків навчального проектування. Відзначення переможців. Рекомендації групам щодо подальшої творчої роботи (опублікувати матеріали, подати на конкурс студентських робіт, розширити вибірку для отримання більш значущих даних тощо).

ня, бути активним при обговоренні рішень, оволодіти досвідом розв'язання конкретної проблеми.

Унаочнимо алгоритми підготовки та проведення заняття з ігрового проектування у вигляді таблиці 1.

На етапі знайомства з методикою, цілями ігрового проектування студентам повідомляються правила гри, надається перелік перспективних тем, пояснюється зміст можливого проекту, етапи його підготовки та захисту, а також положення системи стимулювання. Бажано навести приклади реальних проектів, розроблених раніше, показати важливість і ефективність злагодженої командної роботи.

Зауважимо, що у нашому дослідженні викладач займав "нейтральну" позицію, а його консультації сприяли організації творчої атмосфери, мали відношення більше до форми, чим до суті проектування. Творчі групи (5-6 осіб) комплектувалися на засадах добровільності та урахування інтелектуальних можливостей студентів.

У нашій експериментальній методиці кожен студент виконував свою частку загального завдання: "керівник проекту" – генератор ідей, гіпотез, організатор роботи творчої проектної групи на аналітичному, технологічному та контрольно-діагностичному етапах (переважно, вибирається студент з розвинутими лідерськими та інтелектуальними якостями); пошукач – пошук інформації в літературних джерелах, мережі ІНТЕРНЕТ (інтелектуал, що ґрунтовно володіє уміннями роботи з комп'ютерними базами даних); аналітик – здійснює аналіз і відбір інформації, отриманої від пошукача, складає програму соціологічного дослідження, відбирає варіанти анкет, тестів тощо, розробляє сценарій презентації проекту; технолог – отримує інформацію від пошукача і аналітика, розробляє інструментарій соціологічного дослідження, здійснює опитування (спостереження, соціометричне дослідження, експертне оцінювання тощо), залучає членів творчої групи

Таблиця 2

Оцінювання результатів ігрового проектування

№ п/п	Назва творчої групи	Оцінка					Кількість набраних балів	Місце
		Якість проекта	Рецензія	Доповідь	Актив- ність	Штраф- ні бали		
1	"ЕРУДИТ"	9	4	5	-	- 1	17	IV
2	"ДОСЛІДНИК"	8	3	5	-	- 2	14	V
3	"МАЙСТЕР"	10	4	4	3	-	21	II
4	"ТАЛАНТ"	9	3	3	5	-	20	III
5	"АКАДЕМІК"	11	5	4	4	-	24	I

для роботи щодо отримання, обробки та аналізу даних, формулювання висновків, розробки презентації тощо; опонент – критично оцінює, заперечує, піддає сумніву істинність або слушність ідей, гіпотез, положень, висновків, що висуваються членами творчої групи; його мета – знайти слабкі позиції в результатах проектної діяльності та переконати творчий загальний груп в доопрацюванні, удосконаленні, покращанні проекту.

Рецензії на проекти творчі групи виконують в довільній формі, намагаючись критично і, водночас, об'єктивно оцінити результати проектування своїх колег. Учасникам заняття було запропоновано оцінити якість проектів за дванадцятибальною шкалою: 10-12 – проект виконано відмінно; 7-9 – проект розроблено добре; 4-6 – задовільне виконання проекту; 1-3 – незадовільне виконання проекту. При цьому кожна творча група знала, що якість їх рецензії також впливає на результати гри. Варто підкреслити, що система стимулювання, з якою учасники гри були ознайомлені заздалегідь, передбачала:

- оцінювання якості проектів за дванадцятибальною шкалою;
- рецензування проектів колег – до 5 балів;
- якість доповіді (аргументоване доведення актуальності розробки, логічність викладу, чіткість розкриття основних положень, культура мовлення, контакт з аудиторією, зовнішній вигляд доповідача, його культура поведінки, засоби унаочнення тощо) – до 5 балів;

- активність членів творчої групи у дискусії – до 5 балів;
- введення штрафних балів (до 3 балів) за пасивність в дискусії.

У перебігу заняття ведучий (чи його помічник) після кожного етапу проектування заповнює таблицю результатів роботи творчих груп, яка постійно демонструється в аудиторії і слугує потужним стимулом реалізації активності студентів.

Науково-технічна рада детально вивчає рецензії, власне проекти та заслуховує доповіді керівників проектів. Доповіді керівників проектів (обов'язкова умова участі у грі) супроводжуються відеопрезентаціями (7-8 хвилин).

На заключному етапі голова науково-технічної ради підводить підсумки заняття, вручає «нагороди» переможцям, відзначає найбільш оригінальні підходи до розв'язання проблем як окремими творчими групами, так і окремими студентами. Для прикладу, наведемо підсумкову таблицю оцінювання результатів заняття з ігрового проектування (табл. 2), що було проведено в перебігу експериментальної роботи.

На завершення заняття його учасники (викладачі, майстри виробничого навчання, студенти) приймають спільне рішення щодо рекомендації кращих проектів на конкурс, студентську олімпіаду тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, в навчальному процесі агротехнічного коледжу технологія ігрового проектування має суттєві можливості у формуванні ін-

телектуальних здібностей майбутніх фахівців-аграрників. Учасники ігрового заняття демонструють продуктивну інтелектуальну активність, самостійність у прийнятті рішень, наполегливість у досягненні командних цілей в середовищі, що характеризується змагальністю та захопленістю. Експериментально підтверджено, що поряд з ґрунтовним оволодінням знаннями, ігрове проектування забезпечує ін-

тенсивний розвиток таких складників компетентності, як комунікативні якості, відповідальність, організованість, уміння працювати в команді тощо.

Перспективи подальших досліджень будуть присвячені обґрунтуванню критеріїв вибору технологій та методик інтелектуального розвитку студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Айзенк Г.Ю. Узнай свой собственный IQ / Г.Ю.Айзенк. – Кострома: Ай Кью, 1995. – 168 с.
2. Балаев А.А. Активные методы обучения / А.А.Балаев. – М.: Профиздат, 1986. – 96 с.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б.Богоявленская. – Ростов: Из-во Ростовского университета, 1983. – 176 с.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А.Холодная. – М.: Томск, 1997. – 392 с.

КРАВЕЦЬ Л. М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра загальної
та соціальної педагогіки,
Кременецький обласний
гуманітарно-педагогічний
інститут ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець

ВИХОВАННЯ ЩАСЛИВОЇ ДИТИНИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ СІМ'І

У статті розглянуто проблему впливу сімейного виховання на формування щасливої дитини. Враховуючи погляди класиків педагогіки та сучасних дослідників на проблему розвитку щасливої особистості, проаналізовані зміст, форми і методи, визначені нові підходи виховання дитини у сімейних умовах.

Ключові слова: сім'я, домашнє виховання, сімейне виховання, формування особистості, батьки та діти, право дитини на щастя, щаслива дитина.

В статье рассмотрена проблема влияния семейного воспитания на формирование счастливого ребенка. Учитывая взгляды классиков педагогики и современных исследователей на проблему развития счастливой личности, проанализированы содержание, формы, методы, определены новые подходы воспитания ребенка в семейной среде.

Ключевые слова: семья, домашнее воспитание, семейное воспитание, формирование личности, родители и дети, право ребенка на счастье, счастливый ребенок.

The article deals with the problem of family influence on a happy child formation. Taking into account the views of the classics of Pedagogics and modern researchers on the problem of development a happy personality, the content, forms and methods are analyzed. New approaches of raising a child in the family environment are stated.

Key words: family, home upbringing, family upbringing, the personality's formation, parents and children, child's right to happiness, happy child.

Постановка наукової проблеми та її значення. Немає жодної сім'ї, у якій визначався би спосіб життя, виховання дітей здійснювалося б по аналогу. Кожна окрема родина – це маленька держава зі своїми законами, звичаями, традиціями. Надто складно давати поради батькам щодо виховання дітей. Тому існує постійний ризик зробити непоправну помилку: зруйнувати налагоджені дружні стосунки, взаємодовіру, посіяти сумніви щодо правильного вибору методів виховання тощо. Саме тому, сімейне виховання – це одна із найбільш складних тем, що досліджується сучасними науковцями. Враховується багато чинників, особливо тих, які мають глибокий історичний змістовий відбиток. На основі аналізу набутого досвіду можна підкреслити загальні тенденції, вказати на помилки, визначити позитивні підходи у стратегії і тактиці сімейного виховання, дати мудрі поради стосовно створення умов для задоволення потреб дитини у сучасній родині.

Аналізуючи проблему забезпечення щасливого дитинства у повноцінній українській сім'ї, де батьки виховують свого нащадка у любові, будують стосунки так, щоб дитина почувала себе визнаною, жила за певними законами, знаходимо тисячі аргументів на її захист. Підкреслюємо: найбільше щастя – народитися у сім'ї, де є мама і тато, які віддають усю любов і ласку, навчають бути справжніми, ведуть за собою у майбутнє. Тоді і справді відчуваємо, що потрібні у цьому житті. Допоки живі батьки – це можливо. У проголошеній Генеральною Асамблеєю ООН Декларації прав дитини сказано: «Дитина для повного і гармонійного розвитку її особистості потребує любові і розуміння. Вона має, якщо це можливо, рости під опікою і відповідальністю своїх батьків, в атмосфері любові, моральної та матеріальної забезпеченості» [4].

Аналіз досліджень і публікацій.

Проблема людського щастя хвилювала вчених на протязі багатьох віків. Такі філософи як Аристотель, Платон, Сократ, Гегель, Кант, Ніцше, Шиллер, Сковорода присвятили свої роботи дослідженню сутності поняття людського щастя, шляхів його досягнення. Сучасні науковці теж детально аналізують різні підходи щодо виховання дітей у сім'ї: Т. Алексеєнко описує сутність гуманних взаємин батьків та дітей, вказує шляхи їх досягнення; С. Ладивір розкриває зміст родинних джерел духовності, підкреслює, якими мають бути стосунки між батьками та дітьми, щоби сприяти гармонійному розвитку малюка; Н. Максимова демонструє, як позитивний клімат сім'ї стає запорукою успішного формування особистості дитини, переконує, що розуміння та прийняття дитини дорослими допоможе їй упевнено йти вперед і досягати успіху.

Не дивлячись на цікаві наукові доробки щодо сімейного виховання, проблема виховання щасливої дитини в сім'ї ґрунтовно, у комплексі практично не досліджувалась. Особливо це стосується життя дитини у сучасній сім'ї.

Мета статті – виявити перспективні педагогічні підходи, що стосуються виховання щасливої дитини в сучасній сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кожна людина будь-якого віку, незалежно від нації, віросповідання, рівня вихованості, освіченості, від того, хто її батьки, яке у них соціальне положення, де народилася, який родовід, який її матеріальний статок, має право на щастя.

Що ж таке щастя? «Щастя – це такий настрій, при якому нами більшу частину часу володіють приємні думки й відчуття. Відчуття щастя – це властивість людського мозку; коли ми щасливі, ми мислимо краще, працюємо успішніше, сприймаємо все гостріше й відчуваємо себе здоровими» [2, с. 28]. Кожен розуміє і відчуває щастя

по-своєму. На нашу думку, це стан душі, тіла, розуму. Залежить він від багатьох чинників. Зрештою, це глибоко індивідуальне відчуття.

«Людина створена для щастя, як птах для польоту». – гласить народна мудрість. Бути щасливою людиною треба вчити. Це безпосередній обов'язок тих, хто народив і тих, хто взяв на себе зобов'язання її виховувати та навчати. Історія сімейного щастя чи нещастя починається тієї миті, коли молоді люди надягають весільні обручки та отримують свідоцтво про шлюб. Ніхто тоді не замислюється, які труднощі випадуть на їх долю та долю їхніх майбутніх дітей. Великі випробування треба пережити кожному. Вміння долати їх разом, іти до мети і не зупинятися – напевно, у цьому і суть людського щастя.

В усі часи основною цінністю, багатством сім'ї були і є діти. Вони – сенс людського життя, джерело збагачення духовного світу батьків, спонукання їх до звершення важливих вчинків, до творчості, відкриттів, наповнення їх розуму і серця відчуттям радості і щастя.

Люди, які мають щасливі спогади про дитинство, були оточені великою любов'ю батьків, особливо впевнені у собі. У них вироблений стійкий соціальний імунітет. Є надійний стержень, опора, що дозволяє долати будь-які перешкоди, негаразди, бути готовими до гірких розчарувань, поразок та вміння й бажання їх переборювати. Завдяки моральним цінностям, проявам дійової любові по відношенню до них, є можливість залишитися вірним собі, не зрадити своїм ідеалам, не продаватися, не розмінюватися на дрібниці. Така людина успішно переживає випробування і бідність, і багатством.

Проблема виховання щасливої дитини була і є в центрі уваги багатьох відомих людей. Кожен з них розумів це по-своєму. Проаналізуємо їхні погляди через призму сучасності.

Просвітитель Сковорода неодно-

разово запитував про те, у чому ж полягає щастя людини? І сам давав відповідь: в праці для суспільства, в сумлінному виконанні людського обов'язку, в реалізації природного покликання. Його вихованець М. Ковалинський писав про те, як Г. Сковорода уявляв собі щасливу людину: «Щастя людини полягає в тому, щоб пізнавши власну у собі здатність, згідно неї знайти застосування в житті. Так, численні богослови були б, можливо, кращими, довіреними у справах, численні вчені – кур'єрами, численні судді – орачами, воєначальники – пастухами, ченці – продавцями й ін...» [7, с. 397].

Людина щаслива, коли вона здорова. Від цього великою мірою залежить рівень вихованості. Тому батьки, несучи відповідальність за дитину, повинні дбати про її фізичну досконалість. Сковорода, надаючи виняткового значення фізичному здоров'ю, намагався знайти зв'язок між фізичним станом і різними психічними захворюваннями «...не шкодь, не руйнуй свого тіла..., але зроби його тоншим, скорочуючи надмірну їжу й уникаючи вогню, породженого вином, звідки всі пороки душі, а з останніх, у свою чергу, – всі хвороби тіла. Не той вбиває коня, хто годує його простим кормом, а той, хто дає багато вівса і не додержує міри в їзді» [7, с. 257–258]. Корисний рецепт пропонує Григорій Савич: «Лікування ж – у тому, щоб бути веселим і бадьорим» [7, с. 273]. Фізичне здоров'я, життєрадісність він вважав основою гармонії душі і тіла людини, твердячи: «Якщо ти здоровий, радію; якщо ти до того ще й веселий, радію ще більше, бо веселість – це здоров'я гармонійної душі» [7, с. 246].

Сім'я – центральний осередок життя, виховання і головне Боже надарування, яким людина нагороджена саме через батьків. Сковорода переконує, що є «...два головні батьківські обов'язки: «На добро народити й добра навчити. І коли хтось не зберіг

жодної із цих двох заповідей: не на добро народив і не добра навчав, такий не є батько дитині, а винуватець його вічної погибелі» [7, с. 105–106]. «Бо батьки – Божа, а діти – батьківська подоба, зображення, копія. Як від яблуні соки у гілля її, так батьківський дух і норів переходять у дітей, аж поки не відлучаться і наново не вкоріняться» [7, с. 108]. Батьки несуть відповідальність за дітей і навпаки. Тому догляд за батьками він вважав не бідую, а радістю і блаженством своїм – «...моя веселість та блаженство» [7, с. 105]. Ці думки філософа дуже важливі і сьогодні. Сучасним батькам варто взяти їх у власну практику виховання дітей, щоб зробити їх щасливими.

Видатний польський педагог Януш Корчак писав: «Дитина – не лотерейний білет, на який має випасти виграш у вигляді портрета в залі засідань магістрату чи бюста у фойє театру. У кожного є своя іскра, яка може розпалити вогнище щастя і правди, може у десятому поколінні вибухнути пожежею генія і спалити рій свій, даруючи людям світло нового сонця» [5, с. 46].

Дитина – щаслива, коли вона може сказати: «Я можу. Я вмю. Я знаю. Я маю» [5, с. 66]. Наступні слова – продовження цього висловлювання, переконання у тому, що велике це досягнення, вищий рівень професіоналізму, прояву людяності: «Якщо ви вмієте визначати радість дитини та її силу, то повинні помітити, що найвищою є радість подолання труднощів, досягнутої мети, відкритої таємниці, радість тріумфу і щастя самотійності, опанування і володіння» [5, с. 39]. Дуже важливо знати батькам: «Це не пуста фраза, коли я кажу: щастя для людства, що ми не можемо примусити дітей підкорятися виховним впливам і дидактичним замахам на їхній здоровий розум і здорову людську волю» [5, с. 34]. Тому Корчак все своє свідоме життя захищав права дітей: «Я закликаю до Великої хартії вольності, до захисту прав дитини. Може, цих

прав більше, я знайшов три основні: 1. Право дитини на смерть. 2. Право дитини на сьогоднішній день. 3. Право дитини бути тим, чим вона є» [5, с. 34]. Дорослим необхідно учитися уміти та хотіти розуміти дітей: «Неправда, що дитина хоче то шибку з вікна, то зірку з неба, що її можна підкупити потуранням і поступливістю, що вона вроджений анархіст. Ні, дитина має почуття обов'язку, не нав'язаного насильно, любить вона і розклад, і порядок, не відмовляється від обов'язків та виконання правил. Вимагає тільки, щоб ярмо не було надто важке, не натирало шиї, щоб її розуміли, коли вона не втримається, посковзнеться, коли вона змучена пристане, щоб перевести дух» [5, с. 80].

Сучасний науковець Т. Алексєєнко пише, що дитина потребує постійного підтвердження любові до себе. Саме це почуття вселяє в неї відчуття захищеності і впевненості у собі. Однак, любов батьків до дитини, як і самі батьки, буває різною. Поряд із надмірною любов'ю не менш проблематичною є і недостатність любові. Малим дітям надзвичайно важливе відчуття близькості, контакту. Діти заслуговують на чуйність до своїх потреб. Вона необхідна для їхнього здоров'я і душевного комфорту. Виховання любов'ю передбачає відмову не тільки від сліпого обожнювання, а й від патерналізму, від шовінізму дорослих стосовно дітей [1].

Сім'я дає відчуття належності до певної групи. Без цього людина почувається самотньою (реалізація потреби людських зв'язків). Дає відчуття і реальні докази своєї значущості для інших. Без цього у людини розвивається почуття неповноцінності (реалізація потреби самоствердження). Дає змогу відчуті взаємне тепло. Інакше у людини нерідко виникає негативне ставлення до життя, схильність до песимізму (реалізація потреби прихильності). Формує почуття своєї неповторності. Інакше у людини виникає почуття власної сірості, неталанови-

тості (реалізація потреби самосвідомості). Дає зразок для наслідування, адже кожний має у щось вірити, щось любити, щось визнавати і заперечувати (реалізація потреби орієнтації) [6].

Що характеризує сучасну українську сім'ю? Середньостатистичний український батько виховує свою дитину лише 4 хвилини на день. Матері ж приділяють своїм дітям трохи більше часу – аж півтори-дві години щодня. Лише 32% татусів допомагають дітям робити домашні завдання. А чоловіків, які доглядають хвору дитину – лише 10%. Тільки 24% татусів водять своїх дітей до школи. Іноді діти потребують захисту і від власних батьків. 90-97% неповнолітніх правопорушників вихідці із неблагополучних сімей. Кожна п'ята дитина, яка хворіє на невроз перенесла розлуку з батьками. 60% учнів, що відстають у навчанні ростуть без родини [3, с. 11].

Найбільш типовими помилками сімейного виховання, які роблять дітей нещасливими є: безконтрольність, бездоглядність – батьки занадто зайняті власними справами і не приділяють необхідної уваги дітям; гіперопіка – життя дитини знаходиться під постійним наглядом, весь час вона слухає суворі накази, численні заборони. Інший різновид гіперопіки – виховання за типом «кумиру» сім'ї, виховання за типом Попелюшки – виховання в умовах сімейного відкидання, байдужості, холодності; жорстке виховання – за будь-яку провину дитину карають і вона росте в умовах постійного страху; виховання в умовах підвищеної моральної відповідальності – з малих років дитині навіюється думка, що вона обов'язково має справджувати честолюбні надії батьків, або на неї накладаються непосильні обов'язки; застосування фізичних покарань – фізичні покарання призводять до фізичних, психічних, моральних травм, які зрештою ведуть до зміни поведінки дітей [6, с. 501].

Сім'я, як соціальний інститут, нині перебуває у стані гострої кри-

зи. Їй притаманні знервованість, відсутність побутових вигод, грубість, сварки, чвари, піклування лише про власний комфорт, відсутність милосердя в окремих членів сім'ї. Перешкодами повноцінного виховання дітей є передовсім нестатки, брак часу, неготовність батьків прислухатися до потреб, бажань та нахилів своєї дитини, нерозуміння важливості цього процесу. Такі життєві умови досить часто викликають у дітей депресивні стани, емоційне перенапруження, дефіцит позитивних емоцій, стреси. Значний відсоток молодих сімей не може собі дозволити придбати чи просто винаймати житло. Більше половини доходу родини іде на придбання продуктів харчування, десять відсотків – на оплату комунальних послуг, а решта – на невідкладні потреби: взуття, одяг. 70% наших громадян хотіли б працювати за кордоном, щоб заробити на дім, машину, освіту дітей. Більшість таких грошей не приносять щастя ні дітям, ні матері: «Не хочу грошей. Хочу маму».

Під час соціального опитування молодь називає такі цінності, як здоров'я, діти, кохання, матеріальне забезпечення, сексуальна гармонія, впевненість у собі. Дехто з молодих вважає, що дитина в родині – це розкіш, що веде до додаткових обов'язків, обмеження особистої свободи. Більшість вважає: сім'я потрібна для того, щоб народжувати й виховувати дітей (90,3%). На другому плані – функція задоволення потреби в коханні (74,2%). Ідеальною сім'єю 64% українців вважають таку, в якій виховується тільки двоє дітей. У більшості українців є велике бажання мати добру, міцну родину, проте бідність заважає здійсненню такої мрії [8, с. 11].

Що найбільше потрібно дітям від батьків? Особливе значення для розвитку щасливої особистості мають: батьківське тепло, взаємна повага в сім'ї, довіра до дитини; сімейна дисципліна, методи виховання, якими користуються батьки; приклад бать-

ків. Дітям потрібне спілкування з батьками. Дефіцит його формує в дитині спотворені стереотипи, може спровокувати агресію. Спільне проведення вільного часу, занурення у проблеми дитини, спільне хобі, час для творчого розвитку дитини, спільна домашня робота вкрай необхідні.

Нами зібрані поради від батьків, які допоможуть створити умови для того, щоб дитина почувала себе щасливою:

- почитати казку;
- пограти з дітьми в ігри;
- організовувати свята для дітей;
- разом вивчити уроки;
- з батьком вирішити «чоловічі справи»;
- доручати дитині виконувати важливі справи;
- бути другом дитині;
- вміти слухати і чути дитину;
- дати дитині відчуття потреби батькам, іншим членам родини;
- не застосовувати фізичних покарань;
- любити дитину такою, якою вона є;
- не змушувати дитину постійно змінюватися та пристосовуватися;
- прислуховуватися до думки дитини;
- залучати її до вирішення важливих сімейних справ;
- дбати про власне здоров'я та оберігати здоров'я дитини;
- батьки мають бути авторитетом для дітей;
- дитина повинна відчувати, що вона є бажаною;
- не вмішувати дітей у конфлікти дорослих;

- дати дитині можливість вибирати улюблені заняття;
- не нав'язувати свою думку;
- шанувати сімейні традиції та залучати дітей до їх виконання;
- бути охайним, дотримуватися чистоти та порядку;
- володіти новими методами і прийомами виховання;
- визнавати право дитини на помилку та допомагати їй її виправити;
- реалізовувати власні та дитячі життєві мрії;
- формувати у дитини здатність бути вдячним;
- вчитись самому прощати та учить цьому дитину;
- мати потребу у захищеності, теплі, любові;
- вчити любити і берегти почуття;
- батько має бути годувальником сім'ї, мати – берегинею сімейного вогнища.

Напевно, в цьому треба шукати істину у вихованні щасливої дитини в сучасній українській сім'ї.

Висновки. Від сімейної атмосфери, від стосунків між батьками і дітьми залежить дух сім'ї: настрій, благополуччя і щастя кожного члена родини. Цьому сприяють: вивчення досвіду сімейної педагогіки та впровадження її в теорію й практику вітчизняного сімейного виховання; нові підходи до виховання щасливої дитини в сучасній сім'ї; розуміння завдань та змісту сімейного виховання; зміст, форми, методи та педагогічні умови виховання щасливої дитини з метою подальшого розвитку ідей виховання щасливої дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексєєнко Т. У чому сутність гуманних взаємин батьків і дітей? / Т. Алексєєнко // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 33–36.
2. Блудова Л. Живіть «тут» і «зараз» / Л. Блудова // Дитячий садок. Управління. – 2009. – № 2 (12). – С. 28–29.
3. Губицька О. Українська сім'я: яка вона? / О. Губицька // Експрес. – 2006. – 11–18 травня. – С. 11.

4. Декларація прав дитини. Електронний ресурс: <http://gkmtk.kiev.ua/vihovna-roboata/deklaraciya-prav-ditini>
5. Корчак Януш. Як любити дітей / Корчак Януш. – К. : «Радянська школа», 1976. – 159 с.
6. Педагогіка: модульний курс : навчальний посібник / І. П. Анєнкова, М. А. Байдан, О. А. Горчакова, В. М. Рссол. – Львів : Новий світ–2000, 2010. – 567 с.
7. Сковорода Г. Твори : у 2 т. / Сковорода Г. – К. : ТОВ «Видавництво «Обереги», 2005. – 2-ге вид., виправл. – 479 с.
8. Яценко П. Не сім «я», а два з половиною! / П. Яценко // Експрес. – 2008. – 13–14 травня. – С. 11.

КРАВЧЕНКО І.М.,
кандидат педагогічних
наук, доцент, Національний
педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ОБ'ЄКТА І ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ У НАВЧАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ (1990 – 2013 рр.)

Здійснено порівняльний аналіз визначень об'єкта і предмета педагогіки вищої школи у вітчизняній навчальній літературі за період 1990 – 2013 рр. Виявлено нечіткість, неоднозначність, наявність великої кількості у їх формулюваннях, що свідчить про нерозробленість методології педагогіки вищої школи та про гальмування розвитку даної науки.

Ключові слова: педагогіка вищої школи, об'єкт педагогіки вищої школи, предмет педагогіки вищої школи.

Осуществлен сопоставляющий анализ определений объекта и предмета педагогики высшей школы в украинской учебной литературе за период 1990 – 2013 гг. Выявлены нечеткость, неоднозначность, существование большого количества в их формулировке, что свидетельствует о не разработанности методологии педагогики высшей школы и про торможение развития данной науки.

Ключевые слова: педагогика высшей школы, объект педагогики высшей школы, предмет педагогики высшей школы..

A comparative analysis of existing definitions of object and subject of pedagogics of high school in national educational literature of 1990 - 2013 has been made. It has been clarified that there are several views on determination of the object: 1) real pedagogical reality, functioning in the structure of high school as well as in the management structure; 2) system of higher education and its pedagogical process; and 3) student in the space of high school. It has been also realized that there are many definitions of the subject of pedagogics of high school. However

it mostly comprises the following: 1) process of vocational training of future highest level specialists; 2) education and training process in higher educational institutions; 3) specially organized and targeted process of interaction between lecturers and students. Lack of clarity and unanimity in determining the object and the subject of pedagogics of high school is a proof of its lacking methodology, which is somewhat slowing down its development. The necessity to justify and standardize the object, subject as well as definitions and categories in pedagogics of high school needs to be studied to promote its further development.

Key words: pedagogics of high school, object of pedagogics of high school, subject of pedagogics of high school.

У зв'язку з суттєвим підвищенням вимог до підготовки сучасних фахівців вищої кваліфікації, реформуванням вищої освіти України, важливого значення набуває розвиток педагогіки вищої школи як науки, що вивчає теоретичні та практичні проблеми вищої професійної освіти.

Слід зауважити, що кожна галузь людських знань виділяється в особливу науку лише тоді, коли більш чітко визначилися лише її притаманні об'єкт і предмет дослідження. Однак, не зважаючи на те, що педагогіка вищої школи як окрема самостійна наукова галузь активно почала розвиватися ще з 60-х рр. XX ст., досі не існує чіткої і єдиної точки зору щодо визначення її об'єкта і предмета, зокрема, й у навчальній літературі. Тому за доцільне вважаємо розглянути дану проблему.

Метою статті є аналіз існуючих визначень об'єкта і предмета педагогіки вищої школи на сторінках вітчизняної навчальної літератури за період 1990 – 2013 рр.

Насамперед варто зауважити, що в науковій літературі існують різні підходи до визначення і розуміння сутності понять «об'єкт науки» і «предмет науки». Досить часто поряд з поняттям «предмет науки» вживається (як рівнозначне йому) інше поняття – «об'єкт науки». Серед філософів, як стверджує А.М. Алексюк, існує точка

зору, згідно з якою виділяти останнє з названих двох понять взагалі недоцільно, оскільки предмет науки не може існувати без свого об'єкта. Інші ж дослідники це заперечують [1, С. 371 – 372].

Щодо співвідношення понять «об'єкт» і «предмет» науки, то воно може оцінюватися по-різному, залежно від обраної точки зору. А.М. Алексюк, зокрема, вважає, що ці поняття слід розрізняти. З одного боку, «об'єкт» ширший за «предмет» науки, оскільки людина виступає об'єктом вивчення багатьох наук. З іншого боку, «об'єкт» вузьчий за «предмет» науки. А.М. Алексюк зазначає, що визначити предмет науки насамперед означає вказати на об'єкт її дослідження, специфіку цього об'єкта та його особливості. У цьому розумінні у змісті предмета науки обов'язково фіксується об'єкт її дослідження, а також завдання дослідника, що входить до складу науки [1, С. 373].

Ми притримуємось тієї точки зору, що поняття об'єкта ширше, ним охоплюються явища зовнішнього світу, на які розповсюджується пізнання і практичний вплив суб'єктів, людей. Предмет же – це частина, сторона, той чи інший конкретний аспект об'єкта, що досліджується даною наукою; це коло найбільш суттєвих питань, які вона вивчає.

На думку Б.І. Коротяєва, Е.О. Гришина, О.А. Устенко, об'єктом педагогі-

ки вищої школи є реальна педагогічна дійсність, яка функціонує в структурі вищої школи й структурі управління і яку ця наука вивчає й описує засобами своєї мови (під якими мають на увазі основні поняття науки) [7, с. 5].

У визначенні об'єкта педагогіки вищої школи А.М. Алексюк виділяє дві групи педагогічних фактів і явищ. Перша з них складається з тих педагогічних явищ, процесів і фактів, які позначаються поняттям «педагогічний процес у вищій школі» як цілком визначена галузь об'єктивної реальності. У сфері педагогічного процесу, у свою чергу, важливо виділити дві сторони, що перебувають у нерозривному зв'язку і взаємодії: діяльність студентів і діяльність викладачів. Перша з них є якісно визначеною системою ставлення студентів до дійсності з метою пізнання останньої як у цілому, так і в межах тієї чи іншої спеціальності; друга – спрямована на керування процесом навчання, освіти і виховання студентів. Суть питання полягає в тому, що стосунки, які студент має в академічній групі, у студентських колективах взагалі (формальних і неформальних), далеко не завжди позитивні. Адже досить часто негативні сторони студентського середовища змушують студентів до непередбачених учинків, адже середовище, як відомо, не несе в собі систематично й дидактично оформлених цілей. До того ж негативні сторони навколишнього середовища особливо активно впливають на особистість завдяки деяким своїм особливостям – різноманітності методів впливу середовища через його мінливість, привабливість, м'якість, непомітність, опосередкованих впливів тощо. У цьому розумінні А.М. Алексюк говорить як про головне завдання виховання студентів про доцільну організацію всієї їхньої життєдіяльності – як із боку викладачів, кафедр, деканату, ректорату, так і з боку студентів і студентських організацій [1, С. 372].

А.М. Алексюк вважає, що вся ця складна система відносин взаємоді-

ючих елементів, основою якої, її внутрішньою пружиною є мета виховання студентів як майбутніх спеціалістів, і є об'єктом педагогіки вищої школи. Вчений стверджує, що розмаїта студентська діяльність у її різноманітних виховних відносинах і взаємозв'язках із колективом викладачів, громадськими і науково-адміністративними організаціями вузів є особливою формою суспільно-історичної практики людства і становить основу педагогіки вищої школи [1, С. 372].

А.М. Алексюк водночас зауважує, що недостатньо вказати на педагогічний процес як на реальну дійсність, що визначає собою і вичерпує зміст об'єкта дослідження педагогіки вищої школи. Сам педагогічний процес є функцією іншого соціально-педагогічного явища, а саме – системи вищої освіти країни. Вчений доходить висновку, що система вищої освіти і педагогічний процес у ній і є об'єктом вузівської педагогіки як галузі сучасної загальної педагогіки [1, С. 373]. Так само об'єкт педагогіки вищої школи визначається й у навчальних посібниках за авторством С.С. Вітвицької [2, С. 13], В.В. Кудіної, М.І. Солов'я, Є.С. Спіцина [8, С. 20], М.І. Приходька [19, С. 15], Є.А. Подольської [18, С. 71].

Спробу обґрунтувати об'єкт і предмет педагогіки вищої школи здійснили В.І. Луговий і Ю.І. Терещенко, які вважають одним із способів розмежування даних понять окреслення сфери та способів (методів), якими послуговується наука і практика. Як наука, педагогіка вищої школи переймається прогнозуванням і моделюванням ідеального образу системи вищої освіти та її основної ланки – вищого навчального закладу, а також суб'єктів і об'єктів педагогічної діяльності, аналітикою внутрішньої рухомості педагогічних явищ, процесів та фактів, що стосуються підготовки майбутніх фахівців. Важливими задля цього є питання сформованості принципів, визначеності зі змістом навчання та виховання студентів, існуючих тут су-

перечностей, розв'язання яких потребує опрацювання нових концепцій, гіпотез, теорій [17, С. 12 - 13].

Вчені стверджують, що визначення об'єкта і предмета педагогіки вищої школи як науки – це, власне, справа з'ясування саме її своєрідності. А вже процесуальність з'ясування цього потребує свого розгортання з належними науковими наголосами та науковими аргументаціями, поміж яких виокремлюють такі: 1) Вища школа характеризується своєю професійною орієнтованістю і повсякденним своїм соціальним покликанням – забезпечувати в країні відтворення кадрового потенціалу для тієї чи іншої сфери матеріального чи духовного виробництва. Звідси – неперехідна та першорядна значущість для педагогіки вищої школи як науки питань щодо розвитку у студентів здібностей до опанування фахово і громадянськи сутнісного. 2) Метод (спосіб) і методики (способи) опанування студентом надбань соціально-культурного досвіду, і звісно ж, сама методологія їхнього утворення, позначені в педагогіці певною своєрідністю. І не дивно, що обізнаність із справою творення педагогіки вищої школи як конкретної науки і відповідної навчальної дисципліни, яка несе інформацію, включаючи знання, щодо роботи зі студентами – фактично обертається, за образним висловлюванням відомого педагога і філософа С. Гессена, на обізнаність із традиційно існуючим поділом світу між науками та навчальними дисциплінами. А відтак із самою визначеністю – чому наука створюється за допомогою методології та чому завдяки саме методології вона стає наукою, яка характеризується власною сферою пізнання та відповідною проблематикою. 3) Вища освіта навчає студента самостійно діяти: пізнавати, перетворювати, цінити, діалогізувати (спілкуватися), художньо подвоювати світ. Саме тому викладач звертається до студента не так, скажімо, як учитель до учня у середній школі. Студент для виклада-

ча – це доросла і певним чином сформована особистість, радше колега, що виконує і має виконати великий обсяг самостійної роботи і привнести до навчального процесу свій власний досвід. Викладач має не просто розкрити студенту зміст своєї наукової дисципліни, яка стала для нього внутрішнім еством. Його завдання – налагодити і вести зі студентом діалог, розкрити наскільки ця наука є актуальною як для нього, так і для людського загалу. Тож враховуючи це, кредо викладацького професіоналізму таке: «дивись на мене, слухай, наслідуй, перевіршуй мене, пізнавай, проєктуй, обирай, діалогізуй, художньо твори разом зі мною». Отже, педагог вищого навчального закладу має працювати зі студентом так, аби він учився пізнавати світ крізь призму конкретної науки і готував себе до цілком конкретної фахової і загальнолюдської діяльності. А значущою для викладача є в такому разі його обізнаність з андрагогікою та акмеологією, його здатність організувати як самостійну, так і колективну роботу студентів, і звісно ж, спонукати їх самостійно підноситися до вершин потенційно можливого. 4) Педагогіка вищої школи має низку таких своєрідних понять, які передають своїм змістом її ж специфічність: університет, академія, інститут, коледж, факультет, кафедра, ректор, декан, завідувач кафедри, професор, доцент, науково-педагогічний працівник, студент, бакалавр, магістр, аспірант, докторант, наукові дослідження і розробки тощо [17, С. 13 - 14].

Таким чином, В.І. Луговий і Ю.І. Терещенко у підручнику «Педагогіка вищої школи» стверджують, що об'єктом педагогіки вищої школи є студент у просторі вищої школи, який готується до виходу в життєвий світ високих компетентностей, відповідальних компетенцій, гострої конкуренції в зв'язаному і змінному глобалізованому середовищі [17, С. 12].

У деяких навчальних посібниках з педагогіки вищої школи [4; 10; 11; 12;

15; 23] її об'єкт взагалі не зазначається або вказується об'єкт загальної педагогіки.

Отже, у навчальній літературі існує декілька точок зору щодо визначення об'єкта педагогіки вищої школи: 1) реальна педагогічна дійсність, яка функціонує в структурі вищої школи й структурі управління, 2) система вищої освіти і педагогічний процес у ній та 3) студент у просторі вищої школи. З нашої точки зору, перше і друге визначення є схожими, сформульованими по-різному. Вони є більш повним, всеохоплюючим і таким, що дійсно відображають ті особливості, які вивчаються педагогікою вищої школи. Третє визначення потребує доповнення, оскільки не охоплює і не відображає другого суб'єкта навчального процесу у вищій школі – викладача.

У навчальній літературі даються й різні визначення предмету педагогіки вищої школи. Серед цих означень можна виділити звужені та розширені, традиційні й інноваційні і навіть діаметрально протилежні тлумачення. В.І. Луговий зазначає, що у деяких авторитетних науково-педагогічних джерелах відомих на пострадянському просторі авторів із Білорусії, Росії, України, що опубліковані, починаючи з 1997 р., зазначений предмет характеризується такими поняттями, як «виховання», «навчання», «освіта», «розвиток», «формування» людини. Однак кореляції між розглядуваними джерелами немає, оскільки предмет педагогіки в них координатно і субординатно визначається відмінно: навчання та виховання; виховання (навчання – змісту освіти, формування – відносин); виховання, освіта й навчання; освіта (навчання і виховання); виховання, навчання, освіта; розвиток і формування, виховання і навчання [17, С. 20].

Аналіз сучасних посібників засвідчив, що їх автори при характеристиці предмета педагогіки вищої школи досить часто посиляються на визначення Н.В. Кузьміної, сформульоване

у другій половині ХХ ст., яка предметом вузівської педагогіки вважала вивчення закономірностей управління такою педагогічною системою, мета якої – підготовка спеціалістів, здатних, виходячи з громадських позицій, вирішувати виробничі чи наукові завдання і відповідати за їх вирішення [1, С. 373; 22, С. 29].

У навчальній літературі часто цитують і формулювання К.І. Васильєва, який предмет педагогіки вищої школи визначав як процес формування молодих спеціалістів за умов вузівського навчання, що передбачає не тільки навчання і виховання їх у вузі, а й виховуючий вплив середовища (у широкому плані), у якому живуть студенти. Таким чином, стверджує К.І. Васильєв, вивчення закономірностей даного процесу – найважливіше завдання педагогіки вищої школи [1, С. 374].

Б.І. Коротяєв, Е.О. Гришин, О.А. Устенко у навчальному посібнику (К., 1990) до предмета вузівської педагогіки відносять зв'язки й відносини, які лежать у стосунках педагогічної дійсності й закономірний характер яких наука вивчає, пояснює та обґрунтовує на основі своїх методів досліджень [7, С. 5].

Близьким до визначень Н.В. Кузьміної та Б.І. Коротяєва, Е.О. Гришина, О.А. Устенко є розуміння предмета педагогіки вищої школи В.А. Михайловського (Х., 1991), що деякою мірою ґрунтується на двох попередніх – спільна діяльність педагогів і студентів, спрямована на вироблення студентами у себе знань, здібностей та інших якостей, що складають сучасну складну професію, готовності активно і творчо працювати в умовах перебування усіх галузей життя країни, демократизації, виявляти відповідальність за себе та країну [12, С. 9].

В.М. Галузінський, М.Б. Євтух у навчальному посібнику (К., 1995) предмет вузівської педагогіки визначили як закономірні процеси навчання, виховання та розвитку студентів [15, С. 12]. О.М. Ельбрехт у своїй праці (К., 2005)

підтримує дану точку зору і формулює предмет науки як освітній процес у вищому навчальному закладі, тобто процеси виховання, навчання і розвитку особистості [4, С. 24]. А.І. Кузьмінський (К., 2005), А.А. Марушкевич (К., 2012) також до предмету педагогіки вищої школи відносять навчання і виховання студентів [9, С. 25; 11, С. 29].

А.М. Алексюк (К., 1998) предметом педагогіки вищої школи вважає процес створення і функціонування дійсних відношень студентів вищих навчальних закладів, які забезпечують можливість формування духовно багатого, добропорядного, свідомого громадянина, спеціаліста вищої кваліфікації різних галузей народного господарства (науки, техніки, культури, освіти тощо), патріота України [1, С. 374; 22, С. 29]. У даному формулюванні, як і в попередніх (Б.І. Коротяєва, Е.О. Гришина, О.А. Устенко, В.А. Михайловського) знову на перше місце виходять відносини, взаємозв'язки між суб'єктами навчального процесу. Повністю з думкою А.М. Алексюка погоджуються і цитують автори посібників М.І. Приходько (Запоріжжя, 2001), М.М. Фіцула (К., 2010) [21, С. 7 - 8], Т.І. Туркот [20].

Автори навчального посібника «Педагогіка і психологія вищої школи» (К., 2003) О.Г. Мороз, О.С. Падалка зазначають, що педагогіка вищої школи розглядає проблеми виховання й вдосконалення навчання молоді у вищих навчальних закладах, розробляє методичні й практичні основи навчально-виховного процесу, вивчає його закономірності, принципи, методи, засоби й форми. До її предмету, на їх думку, входять визначення наукових принципів управління та керівництва вищими навчальними закладами та навчальним процесом у них, дослідження, спрямовані на інтенсифікацію останнього, вивчення психолого-педагогічних основ передачі й засвоєння навчальної інформації, дослідження проблем активізації пізнавальної діяльності студентів, вдосконален-

ня підготовки висококваліфікованих спеціалістів [13, С. 10]. Знову ж таки у даному визначенні зустрічаються такі ідеї, як-то: управлінський аспект, як і в Н.В. Кузьміної, особливості процесу підготовки майбутніх фахівців, як і в К.І. Васильєва, закономірності навчання і розвитку, як у В.М. Галузинського, М.Б. Євтуха.

С.С. Вітвицька у навчальному посібнику (К., 2003, 2005) намагається узагальнити та поєднати різні тлумачення предмету вузівської педагогіки. На її думку до даного поняття належать навчально-виховний процес та процес професійної підготовки спеціалістів, культурної еліти сучасного суспільства; вивчення закономірних зв'язків, які існують між розвитком, вихованням та навчанням студентів у ВНЗ; розробка на цій основі методологічних, теоретичних та методичних проблем становлення сучасного інтелектуального висококваліфікованого фахівця у будь-якій галузі матеріального чи духовного виробництва [2, С. 14; 22, С. 29 - 30]. З формулюванням предмету педагогіки вищої школи С.С. Вітвицької погоджуються й автори посібників Є.А. Подольська (Харків, 2011) [18, С. 71 - 72]

У навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи» за редакцією З.Н. Курлянд (К., 2005) наводиться твердження Н.А. Шевченко, за яким предметом даної науки є дослідження особливого виду педагогічної діяльності, спрямованої на розкриття закономірностей і пошук раціональних шляхів навчання та формування спеціаліста вищої кваліфікації [16, С. 9].

Автори підручника «Педагогіка вищої школи» В.В. Кудіна, М.І. Соловей, Є.С. Спіцин (К., 2007) предметом педагогіки вищої школи вважають спеціально і цілеспрямовано організований процес взаємодії викладачів і студентів, спрямований на досягнення поставленої мети [8, С. 20].

В.Л. Ортинський (К., 2009) стверджує, що предмет педагогіки вищої школи охоплює: вищий навчальний

заклад як педагогічну систему; функціонування та ефективність педагогічного процесу у вищому навчальному закладі; педагогічну діяльність науково-педагогічних працівників, їхню професійно-педагогічну підготовку; педагогічні закономірності формування й розвитку особистості студента; процес вищої освіти і самоосвіти; навчання у вищому навчальному закладі; виховання і самовиховання студентів; моральну і психологічну підготовку; форми, методи і педагогічні технології у вищому навчальному закладі; педагогічні аспекти неперервної самостійної роботи студентів під час навчання у ВНЗ та після його закінчення; особистість науково-педагогічного працівника; педагогічні особливості взаємодії студентів і науково-педагогічних працівників у педагогічному процесі ВНЗ у ході реалізації завдань Болонської конвенції; колектив (соціальну групу) науково-педагогічних працівників кафедр, факультетів, ВНЗ; студентські колективи (соціальні групи) [14, С. 10 - 11].

З метою уточнення предмета педагогіки вищої школи В.І. Луговий звертається й до аналізу галузевих стандартів (освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки) певних державних стандартів: освітньо-кваліфікаційного рівня магістра спеціальності «Педагогіка вищої школи». У свою чергу вчений стверджує, що точне розуміння та визначення предмету педагогіки сприяло б більш системному розробленню відповідних освітніх стандартів та коректнішому окресленню цілей і завдань щодо підготовки фахівців з педагогіки вищої школи. Недотримання цієї вимоги може перетворити стандарти з основного чинника гарантування належної якості в неправильний орієнтир та банальне гальмо розвитку педагогіки вищої школи [17, С. 20]. У ході аналізу зазначених галузевих стандартів вищої освіти науковець доходить висновку про необхідність упорядкування, тобто стандартизації

процедури створення, оприлюднення, моніторингу і перегляду стандартів педагогіки вищої школи; про несистемність і необґрунтованість основних положень стандартів; про брак деяким визначенням логічності, точності, ясності та лаконічності вираження сутності позначуваного поняття без зайвої описовості.

В.І. Луговий і Ю.І. Терещенко (К., 2009) предметом педагогіки вищої школи вважають аспект об'єктивних чинників становлення її випускника – суперечності, закономірності, технології, організаційні форми, ресурсні умови тощо, тобто специфічну частку об'єкта, що досліджується. Це комплекс питань, які стосуються роботи студента і викладача, самостійної роботи студента, відповідних наукових досліджень і на їх основі інновацій, а зрештою – піднесення загального рівня педагогічного досвіду. Принципово значущими вважають є задля цього формулювання цілей, завдань, результатів вищої освіти в термінах вимірюваних компетентностей та їх оцінювання, діагностування і корегування педагогічної діяльності, визначення наявних та прихованих суперечностей, імовірних шляхів їх розв'язання, питання приведення навчально-виховного процесу у відповідність до нинішньої наукової картини світу [17, С. 12].

Таким чином, аналіз навчальної літератури за період 1990 – 2013 рр. засвідчує наявність великої кількості формулювань предмету педагогіки вищої школи. Проте, найчастіше до її предмету відносять: 1) процес професійної підготовки майбутніх фахівців вищої кваліфікації; 2) процес навчання та виховання студентів у ВНЗ; 3) спеціально і цілеспрямовано організований процес взаємодії викладачів і студентів.

Вивчення вітчизняної навчальної літератури засвідчує й складність проблеми обґрунтування об'єкта і предмета педагогіки вищої школи. Мабуть тому у деяких підручниках, навчаль-

них посібниках, довідникових виданнях взагалі не розглядаються дані поняття [3] або висвітлюється категорійно-поняттєвий апарат загальної педагогіки [6].

Нечіткість, неоднозначність у визначенні об'єкту і предмету педагогіки вищої школи свідчить про нероз-

робленість її методології, що деякою мірою гальмує розвиток даної науки. Перспективним напрямом дослідження залишається необхідність обґрунтування, певна стандартизація об'єкта, предмета, поняттєво-категоріального апарату педагогіки вищої школи, що сприятиме її подальшому розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – с.
2. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Ельбрехт О.М. Педагогіка вищої школи : модульний практично-лекційний курс / О.М. Ельбрехт ; Європейський ун-т. – К. : Видавництво Європейського ун-ту, 2005. – 80 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Кнодель Л.В. Педагогіка вищої школи : посібник для магістрів / Л.В. Кнодель. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2008. – 136 с.
7. Коротяєв Б.І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для слухачів фак. підвищ. кваліфікації викладачів вузів / Б.І. Коротяєв, Е.О. Гришин, О.А. Устенко; Тернопол. ін-т нар. госп. – К. : НМК ВО, 1990. – 176 с.
8. Кудіна В.В. Педагогіка вищої школи / В.В. Кудіна, М.І. Соловей, Є.С. Спіцин. – К. : Ленвіт, 2007. – 194.
9. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
10. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В.І. Лозової. – Харків : «ОВС», 2006. – 496 с.
11. Марушкевич А.А. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / Марушкевич А.А. – К. : Обрії, 2012. – 220 с.
12. Михайловский В.А. Педагогика высшей школы : учебное пособие / Михайловский В.А. – Харьков : ХГУ, 1991. – 187 с.
13. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко; за заг. ред. О.Г. Мороза. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
14. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
15. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навчальний посібник / Галузинський В.М., Євтух М.Б. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
16. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд.- К. : Знання, 2005. – 399 с.

17. Педагогіка вищої школи : підручник / за ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – К. : Фенікс. – 2009. – 256 с.
18. Подольская Е.А. Психология и педагогика высшей школы : учебное пособие / Е.А. Подольская ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НАУ, 2011. – 316 с.
19. Приходько М.І. Педагогіка вищої школи : курс лекцій для магістрів / М.І. Приходько ; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – 97 с.
20. Туркот Т.І. Психологія і педагогіка вищої школи : навчальний посібник / Туркот Т.І. – 2-ге вид. – Херсон : Олді плюс, 2013. – 515 с.
21. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.
22. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.А. Фоменко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2005. – 216 с.
23. Чернілевський Д.В. Педагогіка та психологія вищої школи : навчальний посібник / Чернілевський Д.В., Томчук М.І. – Вінниця : Вінн. соц.-екон. ін.-тут Ун-ту «Україна», 2006. – 402 с.
24. Черняк С.Г. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / Сергій Черняк, Олександр Рябуха. – К.: Академперіодика, 2012. – 230 с.

КУШНЄРОВА Т.Є.,

асистент,
кафедра біології, Національний
медичний університет
імені О.О.Богомольця, м. Київ

КУШНЄРОВА М.О.,

лікар ЦПМСД № 2 Оболонського
району м. Києва,
м. Київ

ЗНАЧЕННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

В роботі обговорюється значення кейс-технологій для формування професійних та загальнокультурних компетенцій. В їх основі є розвиток креативності, аналітичного та критичного мислення. Застосування методу case-studies засноване на принципах проблемного навчання, органічного поєднання теорії та практики. Безперечною перевагою кейс-технологій є розвиток системи цінностей, життєвих настанов та професійного самовизначення.

Ключові слова: методи ситуаційно-рольових ігор, кейс-стади, самоосвіта, творчі здібності.

В работе обсуждается значение кейс-технологий для формирования профессиональных и общекультурных компетенций. В их основе – развитие креативности, аналитического и критического мышления. Применение метода case-studies основано на принципах проблемного обучения, органического соединения теории и практики. Безусловным преимуществом кейс-технологий является развитие системы ценностей, жизненных установок и профессионального самоопределения.

Ключевые слова: методы ситуационно-ролевых игр, кейс-стади, самообразование, творческие способности.

This article discusses the importance of case-based technologies to create professional and general skills. Their basis is the development of creativity, analytical and critical thinking. Application of the case-study based on the principles of problem-based learning, organic combination of theory and practice individual approach. During the analysis of simulated decision-making, most appropriate situations, developing the ability to handle deadlines argue opinion, improve skills in teamwork, summaries, conduct presentations and press conferences. The introduction of case-based technologies leads to learning, developing creativity. Dialogical thinking person realizes the need for communication, interaction, collaboration, co-creation, affects the psycho-emotional sphere of the individual. Indisputable advantages of case-based technologies is the development of values, attitudes and life of professional self.

Key words: *methods, situational role-playing games, game design, analysis of specific situations, case studies and exercises, case studies, self, creativity.*

Постановка проблеми. Розвиток суспільства передбачає постійне вдосконалення та застосування інноваційних педагогічних технологій, які є основою успішної практичної діяльності людини, соціуму, держави. Сучасний навчальний процес вимагає гнучкої взаємодії теоретичних, прикладних та практичних аспектів, що орієнтовані на розвиток творчої особистості та впроваджуються в шкільну, університетську та післядипломну освіту. До технологій, які активізують навчальний процес і формують професійні та загальнокультурні компетенції, належать кейс-технології, що засновані на розв'язанні нестандартних проблем.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з теми. Розвитку проблеми використання кейс-технологій в навчальному процесі присвячені дослідження вітчизняних та зарубіжних учених А. Панфілової, В. Руденя, Г. Прозументової, О. Лебедева, О. Шимутіної, О. Михайлової, О. Пометун, та ін. Кейс-технології є інтерактивними, спрямовані на створення найкращих умов для саморозвитку особистості, атмосфери співпраці та взаємонавчання, передбачають моделювання

та аналіз конкретних життєвих ситуацій, використання рольових ігор, групові дискусії, спільне розв'язання проблем.

Метою цієї статті є обґрунтування ефективності використання кейс-технологій для формування професійної та загальнокультурних компетенцій учнів та студентів в системі профільного навчання та неперервної освіти.

Основний виклад матеріалу. Кейс-технології – група освітніх особистісно-орієнтованих технологій, методів та прийомів навчання, що засновані на навчанні шляхом вирішення практичних задач-ситуацій. Метод аналізу конкретних ситуацій виник на початку XX століття в Школі бізнесу Гарвардського університету і успішно застосовується в багатьох країнах. Основними поняттями, що використовуються в кейс-технологіях, є «аналіз» и «ситуація». Термін «ситуація» – низка взаємопов'язаних фактів та подій, що представлені в динаміці і на основі аналізу потребують адекватних рішень. До кейс-технологій належать: методи ситуаційно-рольових ігор, ігрового проектування, ситуаційного аналізу (метод аналізу конкретних

ситуацій, ситуаційні задачі та вправи, кейс-стаді). В їх основі є розвиток креативності, аналітичного та критичного мислення. Базовими дидактичними принципами кейс-технологій є прагматизм, проблемність, індивідуалізація, наочність, варіативність змісту, активність.

Ситуаційно-рольова гра передбачає творчу діяльність її учасників із заданим сценарієм, який вимагає ознайомлення з матеріалом ситуації, входження в образ, перевтілення. У грі особистість набуває розумового та психомоторного розвитку, залишаючись здебільшого практиком [3]. Розвиток діалогічного мислення реалізує потребу людини у спілкуванні, взаємодії, співпраці, співтворчості. Діалог впливає на психоемоційну сферу пізнавальної діяльності, рефлексію, відбувається постійна взаємодія всіх учасників навчального процесу, розвивається критичне мислення. Прикладом є ситуаційна задача, яка пропонується учням під час вивчення тем «Шкіра» (предмет Біологія) та «Опіки» (предмет Захист Вітчизни. Дівчата): «Людина зазнала дії пару – ушкоджені кисть та передпліччя правої руки. На місці опіку спостерігається почервоніння шкіри. При дотику теплого предмета до цього місця відчувається зростаючий біль. Встановіть ступінь опіку. Які правила та їх обґрунтування при наданні першої допомоги?».

Використання гри в навчальному процесі завжди наражається на суперечність: навчання є процесом цілеспрямованим, гра за своєю природою має невизначений результат. Тому завдання педагога при застосуванні ігор в навчанні полягає в підпорядкуванні гри конкретній дидактичній меті. Так, при вивченні теми «Сенсорні системи» в 9 класі природничого профілю як фрагмент уроку для визначення заходів профілактики захворювань органів зору та слуху учням пропонується рольова гра «На прийомі у лікаря». Учасники навчального процесу за ігровою моделлю перебивають

в інших умовах, ніж у традиційному навчанні, їм надана максимальна свобода інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Включаючи дидактичні ігри в хід уроку, необхідно завважити на такі особливості: вчитель – організатор гри, у грі завдяки взаємодії учасників створюється навчальна ситуація, розподіляються ролі, учасники гри заохочуються до питань і відповідей, учні максимально активні, винахідливі, здогадливі, кмітливі [6]. Правила гри ведуть до саморегуляції поведінки: формують моральність, вдосконалюють самооцінку моральності дій [3]. У вищій школі частіше використовується метод ділової гри, який визначає оптимізацію професійного мислення, умінь і навичок, моделювання професійної діяльності. Ділові ігри складаються з трьох етапів: підготовчого, етапу аналізу та узагальнення, проводяться систематично та плануються заздалегідь. Тема ділової гри має бути обґрунтована, з дидактичною метою та практичною зацікавленістю. Процес ділової гри – спосіб розвитку теоретичного та практичного мислення. Під час розробки гри викладач включає проблемні ситуації, що передбачають діяльність студентів в умовах діалогічного спілкування. Пошук адекватного рішення поставленого завдання актуалізує набуті знання та вміння, спонукає студентів до самонавчання (пошуку інформації в наукових журналах, монографіях, мережі Інтернет, самостійної роботи з літературою, аналіз конкретних ситуацій), активізує творчі можливості. Як свідчить досвід, «ефективність розв'язання завдань творчого характеру зростає у колективній праці. А найкращі результати виникають у випадку чергування індивідуального та групового мислення» [7].

Ігрове проектування передбачає реальну розробку проблеми, яка завершується практичним та реальним результатом. Завдання викладача – навчити здобувати знання самостій-

но, використовувати їх для рішення пізнавальних та практичних завдань. Етапами роботи над проектом гри є оголошення теми, мотивація, вибір теми та форми проекту, прогнозування результатів, вибір методів дослідження, розподіл обов'язків між членами групи, консультація викладача щодо підбору джерел інформації та втілення проекту, самостійна робота - збір інформації, обговорення результатів, аналізу та висновків, оформлення проекту, підготовка виступу. Проектна діяльність закладає психологічні основи практичної успішності та розвиває практичний інтелект, що є значущою передумовою досягнень в реальній праці.

Кейс-метод (case-studies) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних задач-ситуацій [9]. Функціями викладача в процесі навчання з використанням цього методу є: гносеологічна (отримання нових знань з дисципліни), проектувальна (проектування мети, програми, планів, методичних систем та технологій), конструювальна (визначення змісту курсу, форм і методів проведення занять), організаційна (організація навчально-виховного процесу), комунікативна (встановлення доцільних взаємовідносин), виховна (направлена на формування особистості, її загальну та професійну соціалізацію) [4]. Переваги кейс-методу: використання принципів проблемного навчання, імітація механізму прийняття рішень в житті, найбільш адекватних життєвій ситуації, знання та розуміння термінів, умінь ними оперувати, аргументувати думку, вдосконалення навичок роботи в команді, узагальнень, ведення презентацій, прес-конференцій.

В освітній практиці застосовують навчальні, науково-дослідницькі та практичні кейси. Типологія кейсів, визначена організацією ECCH (European Case Clearing House) [9], включає кейс-випадки (короткі кейси для обговорення певного поняття), допоміж-

ні кейси (для передачі інформації), кейси-вправи (для здійснення кількісного аналізу в контексті реальної ситуації), кейси-приклади (для аналізу інформації та виявлення найважливіших зв'язків між різними складовими), комплексні кейси (для відділення важливих аспектів від малозначущих), кейси-рішення (для обґрунтування підходів, націлених на успіх).

Кейс – це єдиний інформаційний комплекс, що містить допоміжну частину, необхідну для аналізу кейсу, опис конкретної ситуації та завдань, які потрібно вирішити. Джерелами для створення кейсів є життя (надає факти для створення проблемної ситуації та сюжету), освіта (визначає мету, завдання, інтеграцію методів) та наука (є методологічною основою дослідницької, аналітичної діяльності та системного підходу).

Кейс-метод – складна система, в яку інтегровані більш прості методи пізнання: моделювання, системний аналіз, мисленнєвий експеримент, описовий, проблемний та ігровий методи, класифікація, «мозковий штурм», дискусія [1].

Застосування методу case-studies засноване на принципах проблемного навчання, органічного поєднання теорії та практики, емоційності навчання, індивідуального підходу. Це потужний та ефективний, проте не універсальний інструмент навчальної технології. Ситуаційні вправи використовуються поряд з іншими навчальними методиками, доповнюють лекції, семінари та практичні заняття [5]. Метод аналізу ситуації використовує конкретні випадки (історії) з певного розділу навчальної дисципліни для спільного обговорення та вироблення рішень. Цей метод відображає певний комплекс знань, який необхідно засвоїти, практичну проблему, поєднує навчальну, аналітичну та виховну діяльність, активізує творчий потенціал, надає можливість діяти результативно, розвивати фахову майстерність. Так, в процесі формування професійної

компетенції при вивченні змістового модуля “Медична паразитологія” дисципліни “Медична біологія” студентам необхідно вирішити актуальні ситуаційні завдання, пов’язані з нижче наведеними статистичними даними. В Україні поширені 25 – 30 видів гельмінтів, щорічно виявляється 500 тис. осіб з гельмінтозами, захворюваність – 1333 особи на 100 тисяч населення, серед них ентеробіоз – 90%, аскаридоз – 7,4%, трематодози – 1,7 %, інші гельмінтози – менш, ніж 1%. Але розповсюдженість різноманітних гельмінтозів щонайменше в 10 разів перевищує дані офіційної статистики. Серед основних причин недостатньо ефективної боротьби з ними в нашій країні є: недооцінка органами охорони здоров’я впливу паразитарних хвороб на організм, неспецифічність клінічних проявів захворювань, ріст кількості домашніх тварин в міських квартирах, міграція населення [2]. Кейси вчать ставити мету, аналізувати, розв’язувати проблеми. При їх вирішенні розвивається логічне та образне мислення, навички роботи з науковою біологічною та медичною літературою, дослідницької діяльності та вироблення алгоритму процесу рішення. Так, наприклад, розв’язування запропонованих ситуацій «Завдання № 1. До лікаря звернувся пацієнт К., 20 років, зі скаргами на важкий, іноді сильний біль в правому підребер’ї. За результатами біохімічних досліджень крові виявили помірне порушення функцій печінки та підшлункової залози, в загальному аналізі крові вміст еозинофільних гранулоцитів підвищився до 38%. В дуоденальному вмісті та фекаліях яєць гельмінтів не виявлено. Які дослідження має призначити лікар, щоб встановити діагноз? (Відповідь: уточнення раціону харчування, дослідження крові з метою виявлення паразитарної інвазії методом імуноферментного аналізу). Завдання № 2. До лікаря звернувся хворий Б., 40 років, зі скаргами на високу температуру, болі в м’язах, набряки облич-

чя, шиї, кінцівок. Декілька тижнів тому він вполював вепра і їв страву із м’яса цієї тварини. Який попередній діагноз має поставити лікар? Які лабораторні дослідження потрібно провести? (Попередній діагноз: трихинельоз; хворого потрібно госпіталізувати та провести декілька разів серологічні реакції, лярвоскопію біоптату надсухожилкової ділянки литкового м’яза)» дозволяє студенту реалізувати набуті знання з даної теми та надає можливості формувати клінічне мислення, необхідне для майбутньої професійної діяльності. Запропоновані приклади ситуативного моделювання особливо актуальні у підготовці майбутніх лікарів та фармацевтів, які мають використовувати як з медичної, так і з економічної точки зору обґрунтовану тактику проведення інструментальних та лабораторних методів дослідження, застосовувати спеціальні технології лікування. При вирішенні наведеної життєвої ситуації доцільно застосувати методичні прийоми роботи в групах, “мозкового штурму” або рольової гри, використати можливості мультимедійних технологій. Навчання за допомогою різнманітні навички, навчитися вирішувати складні неструктуровані проблеми.

Метод кейсів має широкі освітні можливості. При його застосуванні досягаються навчальні результати, пов’язані із засвоєнням знань, умінь та навичок, та освітні результати – досягнення особистісної мети, формування досвіду прийняття рішень, дій в новій ситуації, вирішення проблем, підвищення рівня професійної компетентності. Кейс-стади розвиває аналітичні (уміння класифікувати, виділяти головне), практичні (розв’язання проблемних ситуацій практичної професійної діяльності), творчі, комунікативні (ведення дискусії, використання наочності), соціальні (уміння слухати та аргументувати протилежну думку, здійснювати самоконтроль) професійні уміння та навички.

Висновки, рекомендації та перспективи подальшого розвитку напрямку. Впровадження кейс-технологій в освітняську практику актуальне і необхідне. Безперечними їх перевагами є не тільки отримання знань та формування практичних навичок, але й розвиток системи цінностей учнів, студентів та викладачів, життєвих настанов,

світосприйняття та професійного самовизначення. Застосування кейс-технологій вдосконалює творчі здібності, логічне та критичне мислення, формує в особистості позитивну мотивацію до навчання, самостійність, ініціативність, толерантність, здатність до успішної соціалізації та активної адаптації на ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. / О. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3 – 12.
2. Майданник В.Г. Гельминтозы у детей: актуальная проблема в практике педиатра // К.: Здоров'я дитини. – 2010. – № 3. – С. 28.
3. Максименко С.Д. Загальна психологія. – К., 2000. – 543 с.
4. Ожегова Л.А. Метод case-studies как эффективная форма обучения студентов географических специальностей. / Л.А. Ожегова // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «География». – Том 25 (64). – 2012. – № 4. – С. 89.
5. Осадченко І.І. Різноманітність ефективності застосування ситуаційної методики навчання у ВНЗ. / І.І.Осадченко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 1. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog-editions_e-magazine_pedagogical-science_vypuski_n12010_st_14/
6. Пометун О., Пирожено Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник. – К.: А.П.Н. – 2002. – 136 с.
7. Хмільська Л. Ситуаційні задачі – один з методів розвитку логічного мислення учнів. // Біологія. Шкільний світ. – 2006. – № 29. – С.9 – 12.
8. Шимутина Е. Кейс-технологии в учебном процессе. / Е. Шимутина // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 174 – 179.
9. ECCH the case for learning [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ecch.com/educators/casemethod/resources/freecasesoverview>.

ЛАЗАРЄВ О.В.,
викладач, кафедра української та
іноземних мов,
Уманський національний
університет садівництва,
м. Умань

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО ВНЗ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються теоретичні аспекти готовності викладачів та майбутніх фахівців аграрного профілю до формування професійної комунікативної компетентності на засадах компетентнісного підходу. Встановлено, що подальшого вивчення потребують такі аспекти проблеми: сучасний стан вищої аграрної освіти, система роботи викладацького складу аграрних університетів з формування у студентів комунікативної складової професійної підготовки.

Ключові слова: заклади вищої аграрної освіти, майбутні фахівці аграрного профілю, компетентнісний підхід, професійна комунікативна компетентність.

В статье рассматриваются теоретические аспекты готовности преподавателей и будущих специалистов аграрного профиля к формированию профессиональной коммуникативной компетентности на основе компетентностного подхода. Установлено, что дальнейшего изучения требуют такие аспекты проблемы: современное состояние высшего аграрного образования, система работы преподавательского состава аграрных университетов с формирования у студентов коммуникативной составной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: учреждения высшего аграрного образования, будущие специалисты аграрного профиля, компетентностный подход, профессиональная коммуникативная компетентность.

The article deals with the theoretical aspects of preparedness of teachers and future experts of agricultural profile of the formation of professional communicative competence on the basis of competence-based approach. It is Founded that such aspects of the problem require further study: the current state of higher agrarian education, and the system of work at the faculties of Agrarian Universities of forming the students' communicative component of training.

Key words: *institutions of higher agrarian education, the future experts of agrarian profile, competency approach, professional communicative competence.*

Вступ. Держава має забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до професійного розвитку, освоєння і впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. Стрімкий розвиток інформаційної складової суспільства різко змінює структуру зайнятості і працевлаштування, створює нові професії і робочі місця. Все більше людей стають членами інформаційного суспільства як майбутні фахівці, виробники або споживачі.

У процесі зародження і розвитку інформаційного суспільства ключового значення набувають проблеми, пов'язані з організацією освітнього процесу. Вперше в історії нашої цивілізації покоління ідей і продуктів людської діяльності змінюються швидше, ніж покоління людей. Знання становлять основні цінності і продукцію інформаційного суспільства, від яких безпосередньо залежить його подальший економічний добробут і соціальний розвиток. Інформаційні і комунікаційні технології є найбільш важливою складовою цього розвитку.

Нові цивілізаційні виклики закономірно призводять більшість країн до «освітнього збурення», до глибоких реформ у системі освіти, які спостерігаються в таких країнах як США, Великобританія, Китай, країнах Східної Європи, Південно-східної Азії, Південної Америки. Освітні реформи за кордоном зорієнтовано на поточні

й перспективні потреби суспільства, ефективне використання ресурсів, в тому числі й самих освітніх систем.

Вступ України до світових організацій ставить на порядок денний для вітчизняних установ і підприємств проблему підвищення якості товарів і послуг, розширення їхньої номенклатури. Вирішення її, як свідчить світовий досвід, – у впровадженні нових технологій і організаційних інструментів у виробництво товарів і послуг, що матимуть зростаючий попит на території країни; залученні до виконання робіт творчих особистостей, кваліфікованих спеціалістів. Розвиватимуться вони на якісно новому оснащенні робочих місць та високоефективній організації праці, з використанням сучасних інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Теоретичну базу дослідження складають концепції спілкування (О. О. Бодальов, А. Ф. Бондаренко, А. А. Брудний, Л. С. Виготський, А. В. Петровський); теорії формування особистості та її розвитку в процесі діяльності й спілкування (Г. О. Балл, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.); положення про закономірності та механізми спілкування (К. А. Альбуханова-Славська, Г. М. Андреева, Я. Л. Коломинський, В. А. Семиченко); професійної підготовки студентів (В. О. Кан-Калик, Г. М. Сагач, О. А. Абдулла). Дослідження також базується на нормативних документах про завдання формування особистості.

Постановка проблеми. Традиційно заклади вищої аграрної освіти були зорієнтовані на засвоєння майбутніми фахівцями певного обсягу загальних і фахових знань з метою їх використання у майбутній професійній діяльності. Про це свідчать, наприклад, змістові частини галузевих стандартів вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра щодо гуманітарної, соціально-економічної та екологічної освіти та освіти з безпеки життя і діяльності людини й охорони праці. Така орієнтація особливо притаманна аграрним навчальним закладам, які відзначаються своєю консервативністю, що було зумовлено усталеними умовами життя і праці у сільській місцевості.

У цьому ж контексті висловився В. П. Колесов: «Сьогодні моновласність відійшла у минуле, змінився соціальний образ суспільства, ринок праці сигналізує про нові запити, але вища школа продовжує працювати на попередню номенклатуру спеціальностей» [1, с. 21].

Суттєвим недоліком сучасної системи аграрної освіти є те, що вона не забезпечує необхідного рівня професійної комунікативної компетентності не тільки викладачів, а й студентів, які отримують професійні знання під час вивчення навчальних дисциплін, розвивають професійні уміння під час проходження виробничих практик, а оволодіння нормами професійного спілкування відбувається стихійно. Це зумовлює суперечність між високим рівнем теоретичної підготовки випускників аграрних закладів освіти та низьким рівнем сформованості умінь організації взаємодії з учасниками сільськогосподарського виробництва.

Мету та завдання роботи визначають теоретичні аспекти проблеми готовності викладачів та студентів аграрного ВНЗ до формування професійної комунікативної компетентності на засадах компетентнісного підходу.

Основний матеріал. В нашому

дослідженні ми спираємось на застосування компетентнісного підходу, що дозволяє конкретизувати сутність професійної комунікативної компетентності через поняття знати, вміти, досягати, відповідати. Знати означає не тільки об'єктивне і конкретне знання, необхідне для здійснення соціальних технологій, але й цінності, які є об'єктивно кращими і спрямовують застосування знань і умінь. Вміти означає не лише операційно виконувати способи реалізації тих або інших соціальних технологій, але й головне вміння людини бути суб'єктом, вільно і свідомо самовизначатися як в своєму внутрішньому духовному досвіді, так і в зовнішній соціальній дійсності. Досягати означає вміти здійснювати поставлені цілі в рамках закону, моралі і культури своєї держави і будь-якої іншої країни. Відповідати може означати й те, що діяльність і поведінка особистості відповідає вимогам, які пред'являють особистості держава, студентський або трудовий колектив, родина, професія, інші соціальні спільноти, організації. Така відповідність виражається в умінні особистості здійснювати свої обов'язки, права, повноваження на потрібному соціальному і культурному рівні. Названий термін включає відповідність тим вимогам, які людина пред'являє до власної особистості.

Формування професійної комунікативної компетентності студентів вищих аграрних закладів освіти на засадах компетентнісного підходу має свою специфіку, яка пов'язана з тим, що більшість з них є представниками сільської молоді. Такі студенти позитивно вирізняються спостережливістю, увагою до деталей, близькістю до природи, і разом з цим повільністю та глибиною реакцій на подразнення. Вони володіють великим запасом конкретних уявлень, але мова їх менш літературна, засмічена діалектизмами, словниковий запас обмежений. Взаємини в студентській групі є найбільш впливовими на студентів, що пояс-

нюється перебуванням у гуртожитку, відірваністю від сім'ї. Представники кожного з факультетів характеризуються різною спрямованістю особистості, неоднорідністю інтересів, нахилів. Предметом професійного інтересу студентства є рослинний або тваринний світ, сільськогосподарська техніка, аграрне виробництво, технології тощо. Цілеспрямоване формування комунікативних умінь студентів-аграрників не передбачається навчальними програмами. Більшість викладачів вищих аграрних закладів освіти не мають педагогічної освіти і також потребують додаткової роботи з удосконалення комунікативної майстерності.

Як для викладача, так і для майбутнього фахівця важливою є сукупність положень, яку ми можемо подати у вигляді переліку згідно аналізу літературних джерел з нашої проблеми. Перейдемо до запропонованого переліку:

- вивчення – це вміння системно пізнавати оточуючий соціум, організовувати взаємозв'язок різних за складом знань і упорядковувати їх, застосовувати власні прийоми навчання, вирішувати навчальні і наукові проблеми, займатися самонавчанням та інші;
- пошук – це здійснення запиту різних баз даних, цілеспрямоване дослідження соціального оточення, консультування і отримання необхідної інформації, вміння працювати з навчально-довідниковою, методичною і науковою літературою та інші;
- мислення – це аналіз взаємозв'язку минулих і теперішніх подій, критичне ставлення до того чи іншого наукового знання, вміння протистояти невпевненості і складності, встановлення позиції в дискусіях і висловлення власної думки, виділення важливості мовного знання, в рамках якого проходить підготовка фахівця і робота, вміння оцінювати соціальне оточення та інші;
- співпраця – це вміння співпрацюва-

ти і працювати в групі, приймати рішення, залагоджувати непорозуміння і конфлікти, домовлятися, вміти розробляти і виконувати проекти та інші;

- виконання – це включення в проект, несення відповідальності, входження в групу або колектив і свій внесок, доведення самостійності своєї позиції, вміння організовувати свою роботу, вміння користуватися обчислювальними моделюючими приладами та інші;
- адаптація – це вміння використовувати нові технології інформації і комунікації, довести гнучкість перед лицем швидких змін, показати стійкість перед труднощами, постійно поповнювати свій словниковий запас, знаходити нові рішення та інші.

Майстерність викладача проявляється у відмові від ролі людини в останній інстанції; та умінні спілкуватись зі студентами як з рівними собі. Зміна позиції викладача з авторитарної на демократичну є однією з центральних в процесі переходу від репродуктивної до творчої системи підготовки майбутнього фахівця. При новому підході до навчання викладач повинен не тільки давати загальноосвітні знання, але й сформулювати у майбутніх фахівців вміння взаємодії людини з людиною на гуманістичній основі, розвинути пізнавальну сферу, творчий потенціал, багату картину внутрішнього світу, потребу в постійному особистісному самовдосконаленню.

Комунікативні мовні компетенції формуються на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного розвитку майбутніх фахівців відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі професійної підготовки.

Неабиякий вплив на подальші наукові дослідження структури компетентності стосовно професійної мови справляє модель М. Кенела і М. Свейна [3], яка виокремлює чотири компоненти-компетенції: а) граматичну – рівень

засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень; б) соціолінгвістичну – уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо); в) дискурсивну або компетенцію висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби; г) стратегічну – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у разі недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів.

Процес формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу має передбачати здійснення цілеспрямованої роботи як студентами так і з викладачами. Робота зі студентами спрямовується на створення уявної моделі комунікативної дії через засвоєння знань з теорії спілкування на лекціях, вивчення наукової літератури, написання рефератів; організацію умов для творчого використання отриманих знань на практиці завдяки урізноманітненню методів навчання, форм спілкування на семінарсько-практичних заняттях, проведенню тренінгових занять. Організація науково-практичних семінарів-практикумів з мови, круглих столів, робота із спеціальною літературою, вивчення передового педагогічного досвіду, відвідування відкритих занять мають посилити теоретичну підготовленість та удосконалити комунікативну майстерність викладачів; тестування комунікативної компетентності, психологічне консультування дозволять оцінити наявний рівень розвитку комунікативних умінь

Висновки та рекомендації. Для

ефективного формування професійної комунікативної компетентності викладачів та майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу в умовах вищих аграрних закладів освіти доцільно як найширше використовувати комунікативний потенціал загальноосвітніх та психолого-педагогічних дисциплін. Необхідно здійснювати ретельну діагностику емоційного, змістового та операційного компонентів комунікативної поведінки майбутніх фахівців для виявлення та врахування індивідуальних особливостей студентів, їх потреб, наявного досвіду спілкування. Потрібно проводити спеціальну роботу з підвищення комунікативної майстерності науково-педагогічних працівників вищих аграрних закладів освіти на постійно діючому науково-практичному семінарі-практикумі з мови як рідної, так і іноземної. Доцільно забезпечити організацію комунікативно спрямованого навчання, співпрацю студентів, студентів і викладачів у вирішенні спільних комунікативних, навчальних завдань та впроваджувати діалогові методи роботи. Необхідно посилювати роль студентів у навчально-виховному процесі та міру їх відповідальності за успішність цього процесу, розширювати неофіційну сферу спілкування студентів та викладачів, здійснювати теоретичну підготовку студентів до комунікативної взаємодії, забезпечити накопичення студентами індивідуального досвіду встановлення та підтримки контакту через постійну практику спілкування, участь у різних формах спілкування у звичних та нестандартних ситуаціях з виконанням різноманітних соціальних ролей. Доцільно налагодити зворотній зв'язок між студентами та викладачами в навчально-виховному процесі, організувати вправлення у аналізі комунікативної діяльності, забезпечити можливість одержання консультацій спеціаліста.

Формування професійної комунікативної компетентності майбут-

ніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу є розгорнутим у часі процесом, що передбачає проведення ретельного вивчення стану комунікативної компетентності студентів, адаптацію орієнтовного змісту навчального матеріалу до їх потреб, визначення системи методів формування комунікативних умінь, організацію комунікативно спрямованого навчання студентів та удосконалення комунікативної майстерності викладачів, поточної і підсумкової діагностики рівня розвитку комунікативних умінь. Теоретична підготовка, практичне застосування знань, комунікативний характер навчання, діалогічний характер взаємин його учасників та представленість різноманітних форм спілкування в навчально-виховному процесі забезпечують розширення і поглиблення пізнавального потенціалу, формування вмінь, самостійний творчий пошук.

Проведене дослідження містить загальний підхід до розв'язання проблеми готовності викладачів і майбутніх фахівців аграрного профілю до фор-

мування професійної комунікативної компетентності на засадах компетентнісного підходу у вищих аграрних закладах освіти і не є вичерпним. Подальшого вивчення потребують такі аспекти проблеми: сучасний зарубіжний досвід формування комунікативної компетентності в аграрній освіті, система роботи викладацького складу аграрних університетів з формування у студентів комунікативних умінь у процесі викладання фахових дисциплін, комунікативний потенціал спеціальних дисциплін, шляхи його виявлення та реалізації. Втілення запропонованих теоретичних і практичних результатів дослідження в навчально-виховний процес вищих аграрних закладів освіти дозволить розширити дослідницьку базу, по-новому оцінити ефективність сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Колесов В. П. О классификации компетенций / В. П. Колесов // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 2. – С. 20 – 22.
2. Bachman Lyle F. *Fundamental Considerations in Language Testing* 1990 / Lyle F. Bachman // Sixth impression. – Oxford : Oxford University Press. – 2003. – P. 180.
3. Canale M. and Swain M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics* 1, 1 – 47.

МЕШКО Г.М.,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

МЕШКО Г.О.,
студентка Інституту соціології,
психології та соціальних
комунікацій,
Національний педагогічний
університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧНІВ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ

У статті розкрито роль емоційного складника у навчальній діяльності учнів. Обґрунтовано можливості підвищення навчальних досягнень учнів, результативності навчання через забезпечення емоційного благополуччя школярів на уроці. На основі результатів проведеного дослідження проаналізовано причини емоційного дискомфорту дітей у школі й окреслено шляхи забезпечення емоційного благополуччя учнів і формування їх емоційного здоров'я.

Ключові слова: емоційне благополуччя учнів, причини емоційного дискомфорту, шляхи забезпечення емоційного благополуччя, успішність навчання.

В статье раскрыта роль эмоциональной составляющей в учебной деятельности учеников. Обоснованы возможности повышения учебных достижений учеников, результативности обучения путем обеспечения эмоционального благополучия школьников на уроке. На основе результатов проведенного исследования проанализированы причины эмоционального дискомфорта

© Мешко Г.М., Мешко Г.О., 2014

детей в школе и определены пути обеспечения эмоционального благополучия учеников и формирования их эмоционального здоровья.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие учеников, причины эмоционального дискомфорта, пути обеспечения эмоционального благополучия, успешность обучения.

The role of emotional component in the training of pupils is exposed in the article. The state of the problem of emotional teaching, the impact of emotions on different components of training is analysed in psychological and pedagogical science. The possibilities of increase of educational achievements of students, effectiveness of training, through providing the emotional prosperity of students in the classroom are grounded. For the research of the state of emotional prosperity of students and the reasons of their emotional discomfort at school the specially designed questionnaire and methodology to study the characteristics of mental state, created by L. Kurganskyi with colleagues is used. The results of conducted questioning are presented in the article. On the basis of results of the research the reasons of emotional discomfort of children at school are analysed and the ways of providing of emotional prosperity of students and forming of their emotional health are outlined. The aspects of work, that are important for the improvement of emotional prosperity of students in the learning process in terms of activity of school psychological service, the institute of class guidance, school administration, in relation to creation of psychologically safe educational environment at school are determined.

Key words: emotional prosperity of students, the reasons of emotional discomfort, the ways of providing of emotional prosperity, effectiveness of studies.

Постановка проблеми. Як відомо, емоційні стани завжди супроводжують свідомість людини, тому можна стверджувати, що сприйняттю предметів, явищ, людей обов'язково передують емоції чи почуття. Ці стани також регулюють ефективність процесу пізнання. З емоціями та почуттями тісно пов'язана мотиваційна сфера людини. Емоції суттєво впливають на мотивацію навчання.

Емоційний клімат, що формується в процесі навчальної діяльності, визначає її результат. Найкраще впливають на результативність навчання позитивні емоції, але важливими є й

негативні, адже вони сприяють прагненню особистості до постійного вдосконалення. Визначаючи в певній мірі мотивацію навчання, емоційна сфера учня, активізує його пізнавальну діяльність, формує інтерес до навчання [1]. Тому важливим є створення умов, які б забезпечували емоційне благополуччя учнів на уроці, що неодмінно буде сприяти покращенню їх навчальних досягнень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній науці велика кількість досліджень присвячена вивченню проблеми емоційності навчання, впливу емоцій на різні компоненти процесу

навчання (А. Белкін, О. Беляєв, О. Бондаренко, В. Вілюнас, А. Гаврілова, Д. Гоулмен, В. Громовий, М. Корольчук, Ю. Кулюткін, О. Кульчицька, Д. Маєр, П. Саловей, Л. Тарабакіна, О. Тихомиров, М. Фоміна, П. Якобсон та ін.), суті і моделі благополуччя людини, зв'язкам між характеристиками особистості і суб'єктивним відчуттям благополуччя (Р. Емонс, І. Діннер, К. Ріф, К. Кіз, Г. Фейст та ін.). Однак, робіт, спеціально орієнтованих на дослідження можливостей підвищення результативності навчання через забезпечення емоційного благополуччя учнів, недостатньо. До того ж особливості життя сучасної школи вносять свої корективи у вирішення цієї проблеми на практиці та вимагають нових наукових розробок у цьому плані.

Пізнавальні процеси, що розгортаються в процесі навчання, майже завжди супроводжуються позитивними і негативними емоційними переживаннями, які виступають як значущі детермінанти, що обумовлюють його успішність. Це пояснюється тим, що емоційні стани і відчуття здатні регулювати як процеси сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, так і інтереси, потреби, мотиви. У кожному пізнавальному процесі можна виокремити емоційну складову. Пізнавальна діяльність дещо гальмує емоційне збудження, додаючи йому спрямованість і вибірковість. Позитивні емоції закріплюють та емоційно забарвлюють найбільш вдалі і результативні дії, що виникають у процесі виконання учбових завдань. Особливо важливим є почуття радості від самого процесу пізнання, інтересу при вивченні якогось явища чи предмета, а також здивування, що спричинюється чимось незвичайним або новим [3].

Встановлено, що емоції обумовлюють динамічні характеристики пізнавальних процесів (тонус, темп діяльності, налаштування на той або інший рівень активності) та спонукають до відповідних дій [6, с. 160].

Емоції, пов'язані з навчанням, най-

частіше поділяють на дві групи — позитивні і негативні. Модальність емоцій, що супроводжують навчальну діяльність, і формує емоційний клімат уроку, який є запорукою забезпечення благополуччя учнів у процесі навчання. Атмосфера емоційного комфорту в процесі навчання включає такі компоненти: позитивні емоції, пов'язані зі школою і перебуванням у ній; позитивні емоції, обумовлені рівними, діловими стосунками школяра з вчителями, відсутністю конфліктів; емоції, пов'язані з розумінням кожним учнем своїх можливостей у досягненні успіхів у навчанні; позитивні емоції, пов'язані з новим навчальним матеріалом; позитивні емоції, що виникають при оволодінні учнями прийомами самостійного здобування знань. До емоційного клімату уроку завжди входить певна кількість емоцій, що мають негативну модальність.

Психологічно благополучною можна вважати дитину, яка розуміє, чого вона хоче, до чого прагне; вміє прогнозувати бажаний результат, а також можливі шляхи його досягнення; може самостійно оцінити ефективність власної діяльності і відкоригувати її можливі вади; отримує задоволення як від самого процесу навчання, так і від його наслідків [2]. Зазначимо, що суб'єктивне відчуття благополуччя визначається як функція, що залежить від почуття радості-щастя чи суму-страху, які переживає дитина. Науковці виділяють ще один компонент суб'єктивного благополуччя — задоволеність життям. К. Ріф і К. Кіз [5, с. 85] запропонували альтернативну модель відчуття благополуччя, вважаючи, що її компонентами є інші параметри, в тому числі автономність, вміння взаємодіяти з середовищем, особистісний ріст, позитивні стосунки з іншими, наявність мети в житті й адекватна самооцінка. Г. Фейст і його колеги [5, с. 86] зазначають, що суб'єктивне відчуття благополуччя може бути як причиною, так і наслідком повсякденних нега-

раздів і стану фізичного здоров'я. Із суб'єктивним відчуттям благополуччя пов'язані деякі особистісні фактори, такі як позитивна самооцінка, внутрішній локус контролю і екстраверсія. Негативний афект пов'язаний з компонентами тривожності, а саме із сприйнятливістю до чужого впливу, схильністю відчувати почуття вини і напруженість. Саме тому нейротичні інтроверти дуже погано відчувають себе у школі.

Учитель і учень матимуть проблеми в налагодженні взаєморозуміння, якщо емоції учнів стримувати або якщо буде накладене табу на їх вільне виявлення. Відкрите спілкування вчителя і учня базується на емоційній свободі, яка допомагає дитині бути собою, бути природною і справжньою у стосунках з іншими. Менші діти легше виявляють свої емоції, як позитивні, так і негативні. Старші діти частіше приховують біль, не показують своїх переживань. Лікарі минулого говорили, що емоційне напруження, не усунуте сльозами, примушує «плакати» внутрішні органи. Тому дитина потребує постійного супроводу навчального процесу позитивними емоційними переживаннями.

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливостей підвищення навчальних досягнень учнів через реалізацію шляхів покращення їх емоційного благополуччя у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У рамках емпіричного дослідження емоційного благополуччя учнів під час навчання ми провели спеціальне опитування школярів. Для цього було використано спеціально розроблену нами анкету, а також методику для вивчення особливостей психічного стану, розроблену Л. Курганським зі співробітниками [4, с. 190-193]. Дослідженням було охоплено 130 учнів старших класів шкіл м. Тернопіль. Під час обстеження учні за запропонованим переліком ознак мали можливість оперативно оцінити свій психічний стан за такими показни-

ками, як психічна активація, інтерес, емоційний тонус, напруга, комфортність. Аналіз отриманих даних засвідчив, що в більшості учнів (78,4%) показники емоційного комфорту навіть не досягають середнього рівня. Низький ступінь психічної активності, інтересу характеризує психічний стан більшості школярів (67,7%). При цьому переважають середній і високий ступені вираження напруги (сукупно 53,1% опитаних).

На питання анкети «Чи комфортно і затишно ви відчуваєтесь у школі?» відповіли «так» 43 учні (33,3%), «інколи» — 26 учнів (20%), «ні» — 61 учень (46,9%). Кожен із опитаних учнів вказав один чи кілька навчальних предметів, на уроки з яких вони поспішають із задоволенням (це вимагалось наступним питанням анкети). Причини цього вони називають різні (цікавий предмет, вчитель цікаво пояснює, добрий учитель, справедливий учитель і т.п.). Характерною є висока успішність учнів з цих предметів.

Відповідаючи на питання «Чи переживали ви ситуацію успіху на уроці?», половина учнів, що брали участь в обстеженні (50%), вибрали варіант відповіді «ніколи», 18,5% опитаних переживають цю ситуацію «інколи», і лише третина «часто» переживають ситуацію успіху на уроках.

Результати анкетування свідчать, що у 30,8% опитаних учнів на уроках часто бувають розчарування. Серед причин розчарувань учні називають такі: необ'єктивне оцінювання, непосильність завдань, нецікаве та малозрозуміле пояснення вчителя, постійне приниження з боку вчителя, упереджене ставлення до учнів, небажання вчителя зрозуміти учня і т.п. Деякі учні досить цікаво сформулювали причини своїх розчарувань, наприклад: «Учительці байдужий я і мої проблеми»; «Не люблю, коли грублять учням»; «Терпіти не можу, коли вчителі безвідповідально ставляться до роботи, до учнів»; «Лицемірство вчителя викликає в мене алергію»;

«Учитель самозакоханий і до учнів йому байдуже»; «Учителька забуває, що я також людина» тощо.

Ми також спостерігали за діяльністю вчителів, які викладають у класах, де проводилось опитування. Результати дослідження засвідчили тісний зв'язок емоційного благополуччя учнів з їх активністю та успішністю у навчанні, з особистісною спрямованістю взаємодії вчителя з учнями, його емоційною культурою. Було виявлено, що успішність учнів суттєво вища з тих предметів, на які вони йдуть із задоволенням, там, де відчувають ситуацію успіху.

Вагомий вплив на створення емоційного благополуччя учня на уроці мають його стосунки з вчителем. На запитання анкети «Чи впливають на твоє ставлення до предмета твої стосунки з учителем?» із 130 опитаних учнів-старшокласників 86 респондентів (66,2%) відповіли: «Так, впливають». На уточнююче питання «Як саме?» відповіді у більшості випадків були такими:

- якщо погані взаємини з учителем, то і предмет стає для мене не цікавим;
- учителі неоднаково ставляться до всіх учнів. У багатьох вчителів є «любимчики», а я до «любимчиків» не належу;
- мені складніше вчити той предмет, з учителем якого в мене склались погані взаємини;
- якщо вчитель не подобається, то не можу зосередитись і думати про урок. Ніяк не можу дочекатися кінця уроку;
- якщо вчитель погано до мене ставиться, то я не готуюсь до уроку так, як потрібно;
- якщо вчитель мені подобається, то я з охотою йду на урок, і мені тоді більше подобається цей предмет.

Аналіз результатів дослідження цієї проблеми дав змогу виокремити чинники, що погіршують емоційне благополуччя учнів:

- перевантаженість, перевтома шко-

лярів, інтенсифікація навчального процесу, невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним особливостям дітей;

- хронічне відчуття дитиною неуспіху;
- низький рівень загальної культури педагога, його професійної майстерності (порушення норм педагогічної етики, неправильне використання прийомів педагогічного впливу, упереджене ставлення до окремих учнів, неправильна оцінка знань і поведінки школярів, незнання індивідуально-психологічних особливостей вихованців, нерозуміння їх внутрішнього світу і психічних станів);
- стресова тактика педагогічних впливів;
- психологічне насилля над учнями, маніпулювання ними;
- відсутність сприятливого психологічного клімату в учнівських і вчительських колективах, де має місце заздрість, мстивість, нездорова конкуренція і т.п.;
- неадекватна самооцінка, високий рівень тривожності учнів;
- нерациональна організація навчальної діяльності учня, невміння дитини вчитися.

З урахуванням вищезазначеного ми окреслили шляхи підвищення рівня емоційного комфорту учнів у сучасній школі:

1. Запровадження у практику роботи школи здоров'язберезувальних технологій навчання і виховання, валеологічних технологій педагогічної взаємодії, контроль за рівнем фізичних та емоційних навантажень як учнів, так і вчителів. На сьогодні потрібні ґрунтовні педагогічно-гігієнічні дослідження щодо оцінки і нормування навчального навантаження в середніх загальноосвітніх закладах з метою попередження захворюваності дітей, збереження і зміцнення їх здоров'я.

2. Побудова навчально-виховного

процесу на засадах педагогіки успіху й оптимізму. Успіх у навчанні — єдине джерело внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів і бажання вчитися. Педагог повинен уміти сформулювати в учня надію на успіх, надавати йому допомогу в духовному зростанні.

3. Підвищення емоційної культури педагога, рівня його емпатійності, розвиток його психологічної пильності, соціально-психологічної компетентності. Без емоційної культури педагога, його психологічної пильності неможливо створити ситуацію успіху як для дітей, так і для самого вчителя.

4. Створення безпечного освітнього середовища у школі, атмосфери толерантності, педагогічна підтримка учнів у процесі навчання, антистресовий менеджмент. У школі повинен панувати конструктивний діалог компетентного педагога з учнем, демократичний стиль спілкування, сприятливий психологічний клімат в учнівському та педагогічному колективах.

5. Розвиток емоційного інтелекту учнів, оволодіння ними технікою саморегуляції емоцій, способами «емоційного фітнесу». Ще в шкільні роки в учнів потрібно формувати емоційну грамотність, допомогти їм в оволодінні методиками, які допоможуть ефективно управляти власними емоціями.

6. Робота зі зміцнення здоров'я учнів і професійного здоров'я педагогів. Це, насамперед: превентивне лікування, формування культури здоров'я особистості учнів, формування саногенного мислення як педагогів так і учнів, підвищення рівня їхньої стресостійкості тощо.

7. Формування в учнів гнучкого стилю учбової діяльності, раціональна її організація. Основна мета вчителя — створити умови, що стимулюють творчу активність й самостійність, які дозволяють сформулювати в кожного учня усвідомлений, адекватний відповідний його природним особливос-

тям індивідуальний стиль навчальної діяльності.

8. Єдність зусиль школи і сім'ї щодо створення умов для збереження і зміцнення емоційного здоров'я школярів, підвищення психологічної культури батьків. Для підвищення психологічної культури батьків доцільними є: батьківський всеобуч (лекції, бесіди, круглі столи, обмін досвідом сімейного виховання), включення питань формування емоційної культури батьків (а не тільки дітей) до програми діяльності класного керівника, висвітлення названої проблеми у мас-медіа, складання «Пам'яток для батьків» і т.п. До свідомості батьків необхідно довести твердження, що всі рівні організму дитини (ментально-духовний, емоційно-психічний, фізичний) повинні бути в гармонії.

Для успішної реалізації цих шляхів, на нашу думку, важливі, як мінімум, чотири аспекти, які повинні бути враховані для покращення емоційного благополуччя учнів:

1) просвітницька і психокорекційна робота шкільного психолога з учнями та педагогами (індивідуальні бесіди, тренінги, психологічні ігри, випуск різноманітних пам'яток для вчителів і учнів та інше);

2) підвищення ефективності роботи класного керівника зі створення сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі (рольові ігри, години спілкування, використання елементів тренінгу і т.п.);

3) діяльність адміністрації школи щодо створення психологічно безпечного освітнього середовища у навчальному закладі;

4) покращення психологічного клімату шкільного колективу.

Висновки. Для створення умов емоційного комфорту дитини, збереження її здоров'я й гармонізації особистості необхідною є психотерапевтична зорієнтованість педагогічного процесу. Це під силу лише емоційно обдарованим педагогам, які вміють бути у злагоді зі своїми почуттями і

враховувати почуття інших, створювати навколо себе ауру добра і доброзичливості. Створення таких умов невід’ємно пов’язане з наявністю у школі антистресового менеджменту, що зможе вберегти від емоційної інтоксикації всіх учасників навчально-виховного процесу і створити школу

психологічного комфорту і благополуччя.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у виявленні гендерних відмінностей та особливостей прояву залежності успішності навчання від емоційного благополуччя дітей різних вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: «Питер», 2000. – 464 с.
2. Корекційна робота педагога / Упорядник О. Главник – К.: Шкільний світ, 2002. – 112 с.
3. Кульчицька О.І. Значення почуттів у формуванні пізнавальної активності учнів / О.І. Кульчицька // Початкова школа. – 1988. – № 1. – С. 14-18.
4. Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 375 с.
5. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
6. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.

НАЗРУК В.П.,
асистент, кафедра психології,
Кременецький обласний
гуманітарно-педагогічний
інститут ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МІСЬКИХ І СІЛЬСЬКИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкривається теоретико-методологічні аспекти розвитку екологічної відповідальності школярів на сучасному етапі; аналізується проблема формування екологічної відповідальності в процесі навчання; описані результати дослідження, отримані в процесі проведення діагностичної роботи.

Ключові слова: екологічна відповідальність, екологічна освіта, відповідальне ставлення.

В статье раскрывается теоретические аспекты развития экологической ответственности школьников на современном этапе; анализируется проблема формирования экологической ответственности в процессе учёбы; описанные результаты исследования, полученные в процессе проведения диагностической работы.

Ключевые слова: экологическая ответственность, экологическое образование, ответственное отношение.

In the article opens up theoretical aspects of development of ecological responsibility of schoolchildren on the modern stage; the problem of forming of ecological responsibility is analysed in the process of studies; described results of research, got in the process of realization of diagnostic work.

Key words: ecological responsibility, ecological education, responsible relation.

Постановка проблеми. Стрімке і наростаюче втручання людини у природні процеси, зумовило реальну загрозу існуванню навколишнього середовища. Зі сторінок книг не сходять слова – «екологічна криза», «екологічні проблеми», «екологічна політика» т. д. Науковці дійшли висновку про необхідність безперервної екологічної освіти, мета якого – зробити кожну людину екологічно грамотною і відповідальною.

У наші дні особливого значення набуває формування відповідального ставлення людини до природи. Збереження здоров'я людей, забезпечення їх продуктами харчування, енергією, охорона природного середовища від забруднення і руйнації, збереження генетичної різноманітності біосфери стали глобальними проблемами, які потребують негайного вирішення. Зростає роль школи у формуванні відповідальності дітей і молоді за історичну долю країни, всебічний прогрес українського суспільства. Цілеспрямований процес формування відповідального ставлення школярів до природи в усіх видах навчальної, суспільно корисної діяльності та спілкування з природою складають сутність екологічної освіти та виховання, які конкретизують та поглиблюють основну мету – сформувати екологічну культуру шкільної молоді.

Актуальність дослідження. У підлітковому віці відбувається бурхливий розвиток, інтенсивне, більш усвідомлене, ніж у молодшому шкільному віці, накопичення знань про навколишній світ, формування багатограних відносин до природи і людей. Особлива чутливість і емоційність підлітків створюють передумови для появи інтересу до самого себе, до людей, до свого здоров'я, до стану природного і соціального середовища, що є неодмінною умовою ефективності виховання відповідального ставлення до навколишнього середовища.

Загальні питання формування від-

повідального ставлення школярів до природи досліджували К. Бункер, Г. Плеханов, А. Луначарський, Г. Шульц. Окремі аспекти організації природоохоронної діяльності школярів представлені в працях Л. Виготського, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Ушинського, В. Сухомлинського.

Теоретичними основами досвіду є наукові праці, що стосуються концепції екологічного імперативу сучасної цивілізації (В.І.Вернадський, М.М.Мойсєєв, А.О.Горєлов); педагогічних закономірностей і принципів виховного процесу (Ю.К.Бабанський, І.Д.Бех, І.П.Підласий); теорії екологічної освіти і виховання (А.М.Захлебний, І.Д.Зверєв, І.Т.Суравєгіна); психологічних закономірностей формування суб'єктивного ставлення особистості до природи (С.Д.Дерябо, В.О.Ясвін); світоглядного значення інтеграції природничо-наукової освіти (К.Ж.Гуз, В.Р.Ільченко, Т.О.Пушкарьова). В основі екологічних проєктів – ідеї особистісно-зорієнтованого підходу до виховання учнів, положеннях Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції національного виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції екологічної освіти в Україні.

Метою нашого дослідження постає здійснення порівняльного аналізу екологічної відповідальності учнів сільської і міської місцевості.

Виклад основного матеріалу. Відповідальне ставлення людини до природи передбачає, щоб людина, одночасно усвідомлювала себе відповідальною особистістю і водночас розуміла, у чому особисто для неї і суспільства в цілому полягає багатогранна цінність природи. За І. Д. Зверєвим, «Усвідомлення себе і природи як суперечливої єдності є абсолютно необхідною передумовою для вироблення таких суспільних принципів і моделей поведінки та діяльності особистості в природі, які, з одного боку реалізують духовні й фізичні потреби людини, а з іншого не допускають нанесення збитку

навколишньому середовищу. У цілісній структурі особистості дана якість виконує ту найважливішу функцію реалізації складних і неоднозначних відносин людини з навколишнім соціо-природним середовищем» [3, с. 26].

Ми визначаємо ставлення до природи як свідомий вибір зв'язків (школяра) з різними природними об'єктами та явищами. Природними об'єктами в цьому випадку є сама природа, екосистеми і геосистеми, власне людина як природна істота. Крім того, в систему екологічних відносин включається ставлення до діяльності, пов'язаної з використанням та охороною природи. Названі відносини проявляються у вигляді необхідності, а також емоцій, симпатії, залежності, любові, байдужості, ворожнечі, антипатії тощо.

Відповідальним визначається таке ставлення школяра до людини як природної істоти, до природи як об'єкта і предмета праці, до природоохоронної діяльності, що відповідає правилам та нормам цивілізованого суспільства, принципам та нормам високої моралі.

Відповідальне ставлення до природи – це здатність і можливість школяра свідомо, а значить, цілеспрямовано, добровільно, виконувати вимоги та вирішувати завдання морального вибору, досягаючи певного економічного результату. Метою поведінки школяра повинні бути такі вчинки, які спрямовані на підтримку відтворюючих сил природи, на нейтралізацію шкоди нанесення її естетичним і матеріальним цінностям, на збереження природи для майбутніх поколінь. Добровільне, вільне дотримання моральних вимог, позв'язаних зі ставленням до природи, передбачає певну переконаність у необхідності такої поведінки. Саме переконаність дозволяє людині протидіяти будь-яким впливам, а також долати свої бажання й сумніви, що не відповідають екологічній необхідності.

Вчені-психологи (А.М. Захлебний, І.Т. Суравегіна) вважають, що відповідальність, як внутрішня якість осо-

бистості, є поєднання раціонального й емоційного, гармонія розуму й почуттів. Екологічна відповідальність пов'язана з такими якостями школяра, як цілеспрямованість, зібраність, вміння мобілізувати свої можливості, самоконтроль, передбачення близьких та віддалених наслідків своїх дій у природному середовищі, критичне ставлення до себе та інших. Учителю необхідно знати, що екологічна відповідальність, як й інші явища соціальної відповідальності, виражається в таких емоційних станах, як турбота, занепокоєння, тривога, напруженість, хвилювання, зосередженість, сумнів та ін.

Екологічну відповідальність ми визначаємо, як духовну якість особистості, що виражається у ставленні до оточуючого середовища, як частини себе. Це означає, що екологічно відповідальна людина ніколи не завдаватиме шкоди природі, якщо вона не хоче зашкодити собі. Саме духовність і відповідальність суттєво відрізняють людину від усього тваринного світу, яким керують біологічні інстинкти (інстинкт самозбереження, продовження роду). Людина піклується про себе, свою сім'ю, а отже повинна дбати і про дід, у якому вона живе, про природу, з якою вона нерозривно пов'язана.

Близьким до екологічної відповідальності є поняття «екологічна духовність», під яким ми розуміємо гармонію людини з природою. Рушійною силою в практичному процесі злиття людини з природою виступає прагнення до усунення протиріччя між існуючим рівнем гармонії (у внутрішньому та зовнішньому світі) і рівнем гармонії, що суб'єктивно визначений, як ідеальний.

Досягнення цього ідеального рівня обумовлює спрямованість особистості на самовдосконалення, розширення власних можливостей для принесення користі природі, отже, й собі. Для такої особистості життєво важливими смислами Буття стає самопізнання (самоусвідомлення), пізнання світу, твор-

чість, спрямована як на покращення світу, так і на самовдосконалення. У структурі особистості активізуються перш за все такі компоненти, як спрямованість та самосвідомість, що закріплюються на емоційно-почуттєвому рівні та обумовлюють орієнтацію і потребу у відповідній діяльності.

Структура екологічної відповідальності розкривається взаємодією мотиваційно-ціннісного змістовного, операційного, процесуального та оціночно-результативного компонентів, стрижневим серед яких є мотиваційно-ціннісний.

Даний компонент включає такі складові (за В.В. Севостьяною):

- переконання в необхідності охорони природного середовища;
- почуття, пов'язані з проявом екологічних переконань;
- здатність приймати екологічні рішення;
- естетичні переживання пов'язані з природою;
- санітарно-гігієнічні якості.

Змістовний компонент представлений системою екологічних знань. До операційного компоненту входять різні природоохоронні уміння. Оціночно-результативний компонент визначається оціночними судженнями особистості за фактами взаємодії людини і суспільства з природою.

Формування відповідального ставлення школяра до природи розглядається як аспект утвердження відповідальності як стійкої риси характеру особистості [3: 33-45]. Екологічна відповідальність як внутрішня якість, як елемент свідомості є формою прийняття системи відповідальної залежності людини і природи. Вона характерна позитивним ставленням до суспільних потреб і заснована на глибокому розумінні своїх вчинків, в усвідомленні своєї соціальної ролі в певних екологічних ситуаціях.

У реальному житті між відповідальністю, як рисою особистості, та безвідповідальністю, як її антиподом, існує багато переходів. Школяр може мати

відповідальне доручення у справах охорони природи, але ставиться до них абияк; може знати, як потрібно поводитися в тій чи іншій екологічній ситуації, але не втілити свої дії в реальний вчинок; може мати ряд обов'язків, але не мати достатніх можливостей для прийняття екологічних рішень. Можлива й така ситуація, коли учень сумлінно виконує всі норми і правила, але реалізує свою діяльність як простий вчинок, а не як відповідальне творче ставлення. У навчально-виховному процесі вчитель повинен враховувати всі можливі ступені відповідальності учнів і знаходити відповідні способи оцінки, заохочення, засудження, переконання учнів, розвивати їх здібності та готовність стати суб'єктом відповідальності в цілому та екологічної відповідальності зокрема.

Отже, за словами І. Д. Зверева відповідальне ставлення особистості до природи є усвідомлене відношення, тобто засноване на розумінні особистої відповідальності за стан і збереження навколишнього середовища. Розуміння ж неможливо поза оперуванням відповідними поняттями. Сюди відносяться чуйність, гуманність, ощадливість, дбайливість, раціональність, відповідальність.

У ході дослідження 22 восьмикласників технічного ліцею м. Тернополя і 13 восьмикласників Березнівської ЗОШ нами були виявлені 3 рівні екологічної відповідальності. Для діагностики використовувалися спостереження, бесіди, анкетування, тестування, завдання, ігри, екологічний КВК.

Мета дослідження полягала в порівнянні особливостей формування екологічної відповідальності у міських і сільських школярів.

Про наявність цієї якості та ступеня її розвитку можна судити за наступними критеріями:

- глибина і системність екологічних знань;
- здатність застосовувати екологічні знання в практиці охорони природи;

- сформованість і різноманітність екологічних умінь;
- прояв інтересу до екологічних проблем;
- ініціатива і творчість в природоохоронній діяльності;
- мотиви природоохоронної діяльності;
- нетерпимість до дій, що приносять шкоду природі.

Учні з низьким рівнем екологічної відповідальності як міських, так і сільських шкіл слабо знають навчальний матеріал з біології, хімії, географії, помітного інтересу до екології не виявляють, своє ставлення до природи часто не регулюють, спостережень за змінами в природі не ведуть. Але на відміну від міських школярів сільські діти, наприклад Олег Ш., Антон С., Оля Н., можуть застосовувати екологічні знання в практиці охорони природи, ситуативно доглядають за тваринами і рослинами.

Підлітки з середнім рівнем екологічної відповідальності оперують основними поняттями екології, розуміють їх значення і роль у житті людини і природи. Вони знають, що може статися, якщо кожна людина не буде володіти цими якостями. Орієнтуються в основних екологічних проблемах планети, знають витoki і причини їх виникнення, можуть навести приклади антропогенного впливу на природу в світовому масштабі. Сільські школярі відчують сум і тривогу за руйнування навколишнього середовища, турботу і співчуття по відношенню до рослин, тварин, гнів по відношенню до тих, хто відповідає за руйнування більше, ніж міські. У більшості особиста діяльність з поліпшення та збереження навколишнього середовища зводиться лише до виконання загальношкільних доручень: прибирання пришкольної ділянки, посадки дерев, догляд за ними (Андрій Ж., Денис Л, Артем Ф., Наташа К., Віра Н.), а дії з охорони природи за власною ініціативою характерні для дуже небагатьох (Денис Є., Андрій П., Олена Д.) .

Школярі з високим рівнем екологічної відповідальності показують глибокі та системні знання, отримані як з матеріалів підручників, так і з інших інформаційних джерел (телепередачі з екологічним змістом, природознавчі гуртки). Вони здатні в більшості випадків застосовувати свої екологічні знання в практиці охорони природи. Як для сільських учнів (Андрій З., Світлана К., Денис Л.) так і для міських (Артем К., Оля Ф.) на цьому рівні характерними є широкий інтерес до екологічних проблем, який постійно поповнюється арсеналом екологічних умінь. Всі підлітки мають розвинені екологічні переконання, вміють бачити прекрасне у навколишній природі, відрізняються сталістю природоохоронної практичної діяльності і передають свої знання та вміння іншим.

Всі вище перераховані рівні екологічної відповідальності відрізняються глибиною, системністю екологічних знань і ступенем включеності в природоохоронну діяльність .

Результати порівняльного аналізу екологічної відповідальності учнів міської та сільської шкіл показують, що у міських дітей більш виражений змістовний компонент екологічної відповідальності, вони мають більше можливостей розвивати свої теоретичні знання, тоді як у сільських школярів переважає операційний компонент: вони ближче до природи і мають більше можливостей реалізувати свої морально-екологічні вміння та навички на практиці. У цілому ж поведінка дітей в природі, як міських, так і сільських, недостатньо активна. Причина цього полягає в тому, що педагоги не пояснюють, наскільки важливий, нехай навіть дріб'язковий на перший погляд вчинок кожного з них: посадити дерево, прибрати сміття, не ламати гілку на дереві, підібрати бездомне кошеня. Якщо кожен з них зробить хоча б по одному вчинку – це вже відчутний внесок у захист і збереження навколишнього середовища.

Для того, щоб школярі мали вищий рівень екологічної відповідальності, їм необхідно проводити більше часу на природі, проявляти ініціативу з охорони навколишнього середовища з проведення заходів екологічного змісту.

Головною умовою формування та розвитку екологічної відповідальності у міських школярів є включення учнів у цілісну систему заходів спортивно-оздоровчої, навчально-пізнавальної, ігрової, дослідницької діяльності, а також в гурткову роботу з розведення кімнатних рослин різних кліматичних поясів, з тим, щоб порівняти їх особливості розвитку та зростання. Гурткову роботу можна проводити і з сільськими учнями, але зручніше за все з ними проводити дослідницьку роботу щодо виведення нових сортів

рослин або щодо встановлення оптимальних умов їх росту та розвитку на пришкольній ділянці. Корисна і цікава сільським школярам буде краєзнавча робота з виявлення видів, що ростуть у даній місцевості, а також можливостей їх використання та дослідження їх походження. Крім того, сільські діти повинні бути включені в трудову дослідницьку, природоохоронну діяльність.

Таким чином, щоб підвищити рівень розвитку операційного компонента екологічної відповідальності в діяльності міських школярів, потрібно їм більше уваги приділяти саме діяльності в природі, а змістовний компонент у сільських школярів підвищиться, якщо вони будуть включені в дослідницьку краєзнавчу роботу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Відносини школярів до природи / А. М. Захлебний, І. Д. Зверев, Є. М. Кудрявцева та ін; Під ред. І.Д. Зверева, І.Т. Суравегиной. – М: Педагогіка, 1988.-127 с.
2. Голдсмит Э. Путь: экологическое мировоззрение / Э. Голдсмит – К.: «Эхо – Восток», 1995. – С. 137.
3. Каропа Г.Н. К созданию методики экологического образования школьников / Г.Н.Каропа // Вопросы психологии – 1995. – № 1.– С. 69–73.
4. Лазурский А.Ф., Франк С.Л. Программа исследования личности в её отношениях к среде / А.Ф. Лазурский // Русская школа. – 1912. – Кн.1. – С. 1-24.
5. Львовичкіна А.М. Основи екологічної психології: Навчальний посібник / Львовичкіна А.М. – К.: МАУП, 2004. – 136 с.
6. Проблеми формування екологічної відповідальності школярів: Зб. наук. тр. / Редкол. : І. Д. Зверев (відп. ред.) Та ін - М. : Изд-во АПН СРСР, 1984. – 80 с.
7. Скребец В.А. Экологическая психология: Учебное пособие / Скребец В.А. – К.: МАУП, 1998. – 142 с.

ОЛЬШЕВСЬКА Я.О.,
аспірантка, викладач, кафедра
політико-психологічних проблем,
НПУ імені М. П. Драгоманова,
м. Київ

«ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ» У СИСТЕМІ ВІДНОСИН «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ»

У статті розкрито особливості педагогічної взаємодії, визначено й охарактеризовано спільні і відмінні риси поглядів різних філософських, психологічних та соціальних поглядів на поняття педагогічної взаємодії.

Ключові слова: взаємодія, вплив, дія, педагогічна взаємодія, дидактична взаємодія.

В статье раскрыты особенности педагогического взаимодействия, определены и охарактеризованы общие и отличительные черты разных философских, психологических и социальных взглядов на понятие педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, влияние, действие, педагогическое взаимодействие, дидактическое взаимодействие.

The article explores the features of educational interaction, defined and characterized common and distinctive features views of various philosophical, psychological and social considerations of pedagogical interaction.

Key words: interaction, influence, action, interaction pedagogical, didactic interaction.

Постановка проблеми. Результатом роботи ВНЗ має стати успішне становлення особистості, мірилом якої є самодостатність студента, його готовність до самостійного життя, професійного самовизначення. Саме цей відповідальний процес становлення особистості і відбувається у стінах ВНЗ, яких завжди опосередковується постійною взаємодією викладача та студента. В процесі передачі певних знань, умінь і навичок завжди проявляється взаємодія. Під час педагогічної діяльності цією взаємодією виступає педагогічна взаємодія. Розуміння взаємодії як процесу взаємозв'язку суб'єктів і об'єктів передбачає не тільки спрямовану активність, а й непрямий (опосередкований) вплив, співіснування суб'єктів і об'єктів тощо, адже взаємодія – це не просто зв'язок між об'єктами, що співіснують, а передусім зв'язок, що зумовлює їх взаємоперетворюваність [1, с. 25].

Словосполучення «педагогічна взаємодія» давно укорінилося в освітній сфері. Однак надлишкова частота вживання різних слів і висловів спричиняє звуження цього поняття, обмеження сфери його поширення, зниження наявного в ньому науково-теоретичного потенціалу [1, с. 42].

Актуальність проблеми визначається важливим значенням педагогічної взаємодії у системі «викладач-студент» та в педагогічній діяльності у ВНЗ. Сукупність різноманітних підходів на дефініцію «педагогічна взаємодія» сприяє виникненню достатньої кількості класифікацій, які по своїй суті мають різне підґрунтя. Необхідність вивчення даної проблеми продиктована рядом обставин теоретичного і практичного характеру. Інтенсивний розвиток мережі освітніх закладів, які здійснюють підготовку майбутніх педагогів, багатоманітність змісту та рівнів такої підготовки, наполягають на більш глибокому вивченні загальних закономірностей «педагогічної взаємодії» та її сутності в діяльності педагогів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі досліджувалася науковцями в різних аспектах. Так, характер взаємодії між викладачем і студентом під час організації самостійної роботи досліджували А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, педагогічну взаємодію і педагогічне спілкування як взаємодію педагога й учня розглядають О.О. Бодальов, І.О. Зимняя, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьєва, О.О. Леонтєв, дидактичному спілкуванню викладача з учнем присвячені роботи Я.Л. Коломинського та А.О. Реана [4, с. 27].

Термін «взаємодія» складається з двох коренів – «взаємо» і «дія» [7, с. 25]. Взаємний, згідно зі словником С.І. Ожегова, означає «обопільний, який стосується обох сторін» [8, с. 71]. Так, у педагогічній взаємодії передбачається участь різних сторін, але це зовсім не означає, що цих сторін може бути лише дві (як на це вказує визначення «обопільний»). Сама педагогічна взаємодія – явище надзвичайно різнобічне, тому що воно містить: контакт у діаді (два учасники, прямо або опосередковано залучені до навчального процесу); тріаді (й далі за збільшенням кількості учасників: учитель, учень, батьки або психолог, завуч тощо); групі як сукупному суб'єкті, що відрізняється за складом, характером виконуваної діяльності (учнівські колективи, педагогічний колектив, батьківський комітет, єдиний шкільний колектив тощо); складний взаємозв'язок суспільних явищ – системи освіти, суспільства, соціального замовлення тощо. Тому, варто сказати, що залежно від конкретної ситуації кількість сторін, які беруть участь у педагогічній взаємодії, може трактуватися по-різному, без обов'язкового посилення на двобічність.

«Дія» ж, у словнику С.І. Ожегова, тлумачиться в різних значеннях: 1) прояв певної енергії, діяльності, а також сама сила; діяльність, функціонування чого-небудь (привести в дію,

продовжити дію договору тощо); 2) результати прояву діяльності чого-небудь, вплив (дія ліків); 3) вчинки, поведінка (самовільні дії); 4) події, про які йдеться (дія відбувається в XV столітті); 5) частина драматичного твору (драма на дві дії); 6) основний вид математичного обчислення (чотири дії арифметики) [8, с. 140].

Формування цілей статті. Метою нашої статті – є з'ясування на основі аналізу наукових джерел особливостей педагогічної взаємодії, визначення спільних і відмінних рис різних філософських, психологічних та соціальних поглядів на поняття педагогічної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Суттєвим аспектом вузівського життя являється постійна взаємодія викладацьких та студентських колективів. Під час такої взаємодії відбувається особистісне зростання, духовно-творче збагачення обох сторін, що є необхідним елементом спадковості поколінь.

Сучасний етап психолого-педагогічної науки розглядає педагогічну взаємодію як – провідну умову ефективності організації навчального процесу у вищій школі [8, с. 140]. Гуманістично-орієнтоване навчання нині спрямоване на досягнення усвідомлення особистісно значущих цілей, обома учасниками педагогічної взаємодії, в ракурсі нашого дослідження, викладачем та студентом, які за поглядами гуманістичного спрямування є рівноправними партнерами педагогічної взаємодії.

Перш, ніж розкрити, поняття педагогічної взаємодії на сучасному етапі, на нашу думку, важливо дослідити історичне зародження такого поняття, як «взаємодія» в ракурсі навчального процесу та розглянути його з різних точок зору.

Філософський словник трактує поняття взаємодія як філософську категорію, що відображає особливий тип відношень між об'єктами, при якому кожен із об'єктів впливає на інші об'єкти, приводячи їх до зміни, водночас зазнає впливу з боку кожного з цих об'єктів,

що в свою чергу зумовлює зміну його стану [15, с. 213]. Фундаментальне значення поняття «взаємодія», полягає в тому, що вся людська діяльність у реальному світі, ґрунтується на різноманітних взаємодіях. У філософській літературі вчені виокремлюють декілька підходів для аналізу категорії «взаємодії» в ракурсі педагогічного процесу [16, с. 197]. А саме такі як: діяльнісний, синергетичний та герменевтичний підходи.

У руслі діяльнісного підходу «взаємодія» розглядається, як:

- процес розвитку взаємодії є – безперервною зміною видів діяльності суб'єктів навчального процесу;
- педагогічна взаємодія характеризується індивідуальними особливостями суб'єктів діяльності;
- рівень розвитку взаємодії навчального процесу, залежить від активності студента [4, с. 29].

Погляди синергетичного підходу мають певні відмінності які реалізуються в таких принципах:

- освітній процес розглядається, як процес розвитку *суб'єкта* освітньої діяльності;
- зміни в змісті освіти відповідно до основних питань синергетики;
- педагогічна взаємодія суб'єктів переходить в особистісно-паритетну систему відносин.

Педагогічну взаємодію, не можливо не аналізувати, з точки зору сучасної західноєвропейської філософії, а саме з точки зору, герменевтики, адже саме, герменевтику, вчені вважають – універсальним способом сприйняття філософських ідей, онтологією і методологією гуманітарних наук [4, с. 40]. Так герменевтичний підхід подав поняття взаємодії, як проблему розуміння, як основної функції мови, так на перший план виходять принципи інтерпретації і виокремлюються її типи: граматична, психологічна, історична [4, с. 52]. Так, герменевтика послужила початком і передумовою формування загальної теорії розуміння та комунікації.

Отже взаємодія – це цілісна, внутріш-

ньо диференційована система, яка сама розвивається і являє собою складний різноманітний процес. Даний процес характеризується зміною суб'єктів, носить взаємозалежний та взаємозумовлений характер.

Простежимо значення слова «взаємодія», під кутом лінгвістичного аналізу, а саме: українській, російській мовах. Великий тлумачний словник української мови, пропонує нам таку дефініцію: «Взаємодія – це взаємний зв'язок явищ, взаємна дія» [2, с. 19]. Інший академічний словник розкриває поняття взаємодії, як – взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким та чим-небудь [3, с. 120]. Російський тлумачний словник пропонує нам поняття взаємодії, як категорії, що відображає процеси взаємодії об'єктів один з одним, їх взаємну обумовленість і створення одним об'єктом іншого. Взаємодія – об'єктивна і універсальна форма руху, розвитку, яка визначає існування та структурну організацію будь-якої матеріальної системи [6, с. 27].

З точки зору психологічних та соціальних наук, у використанні терміна взаємодія є деяке розходження. Психологічна наука розглядає поняття взаємодії, і представляє її як «процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що спричиняє їхню взаємну зумовленість і зв'язок. Характерною особливістю взаємодії, з точки зору психології, є її причинна зумовленість. Взаємодіючі сторони виступають як причина одна одної, що в свою чергу зумовлює розвиток об'єктів. Інший психологічний словник (за ред. Артура Робера) поняття «взаємодія» тлумачить як взаємний вплив людей один на одного, а з точки зору соціальної взаємодії, вона виявляється в тому, що поведінка одного індивіда виступає стимулом для поведінки іншого, і навпаки [3, с. 123].

Взаємодія суто з психологічної точки зору звичайно тлумачиться за допомогою таких лексичних одиниць, як підтримка, співпраця, кооперація.

Категорія взаємодії охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, навчання і т.п.). Вона дає змогу уникнути спрощених варіантів трактування процесів становлення, функціонування і розвитку різноманітних систем. Це стосується, зокрема, педагогічного процесу, в системі якого відбувається прогресуючий взаємовплив партнерів по взаємодії, прилучення людини до національно-культурних та загальнолюдських вартостей, формування знань, умінь і навичок, засвоєння людського досвіду, виробництво глибинних особистісних потенціалів, відтворення соціального і духовного життя суспільства.

Становлення і розвиток життєво активної, гуманістично-спрямованої людини, яка в своїй життєдіяльності керується культурно-національними і загальнолюдськими цінностями, визначається великою кількістю соціологічних, педагогічних та психологічних чинників. Особливе місце серед них належить системі педагогічної взаємодії суб'єктів виховного впливу (сім'ї педагогічних працівників навчально-виховного закладу, засобів масової інформації тощо) з особистістю, її внутрішнім світом (ментальністю), соціальними настановами і ціннісними орієнтаціями, матеріальними і духовними потребами.

Головна мета вищої школи – це ефективність засвоєних знань студентами та їх всебічний розвиток, визначає вимогу переосмислення педагогічної взаємодії викладача та студента, в контексті нашої роботи.

Педагогічна взаємодія – це процес, що складається із багатьох компонентів, а саме: суто дидактичних, виховних і соціально – педагогічних взаємодій. Відповідно даного поняття виникає велика кількість тлумачних понять, наведених у довідковій літературі [4, с. 67]. Педагогічна взаємодія відноситься до основних сфер педагогічної праці – навчання і виховання. Якщо термін «педагогічна взаємодія» застосовува-

ти виключно до навчання, то виникає новий термін «дидактична взаємодія». Під терміном «дидактична взаємодія» ми розуміємо інтерактивний процес виконання пізнавальних завдань, формулювання яких є прерогативою діяльності викладача [1, с. 51]. Функціонально педагогічна взаємодія виявляється у створенні мовленнєвого тексту під час діалогу викладача і студента. Цілі в свою чергу залежать від прояву мотиваційних, операційних аспектів учасників взаємодії.

У «педагогічному енциклопедичному словнику» за редакцією Б.М. Бім-Бад зазначається, що педагогічна взаємодія передбачає «процес, що відбувається між педагогом та тим, кого виховують, у ході навчально-виховного процесу, спрямований на розвиток особистості навчуваного. В основі педагогічної взаємодії лежить співробітництво, що є початком нового соціального життя людини [6, с. 33].

Розглядається, педагогічна взаємодія, може, як процес – індивідуальний (між викладачем і студентом), як соціально-психологічний (взаємодія в педагогічному колективі) і як – інтегральний (об'єднуючі різні виховні впливи у конкретному суспільстві).

Педагогічна взаємодія має чіткий розподіл функцій, взаємне делегування, дотримання прав і розподіл обов'язків сторін, які вступають у взаємодію. Найважливішою особливістю педагогічної взаємодії є істинна роль у ній цілеспрямованих впливів. Мається на увазі послідовна реалізація цілей виховання, навчання, стимулювання активності та індивідуального розвитку тих, на кого спрямовано вплив, постійне коригування цих процесів, у рамках вирішення навчально-виховних завдань.

Близькою до нашого дослідження є дефініція, наведена у «Педагогічному словнику для студентів і вищих і середніх педагогічних навчальних закладів», де педагогічна взаємодія розглядається як «особистісний контакт викладача і студентів, випадковий або навмис-

ний, приватний або публічний, який має наслідком зміни їхньої поведінки, діяльності установок [5, с. 231]. Педагогічна взаємодія може виявлятися у вигляді співробітництва, коли обидві сторони досягають взаємної згоди і солідарності в досягненні цілей спільної діяльності і шляхів її досягнення, а також у вигляді суперництва, коли успіхи одних учасників сумісної діяльності стимулюють або гальмують більш продуктивну і цілеспрямовану діяльність інших учасників.

Педагогічна взаємодія є багатомірним явищем і може відрізнятися за кількісним показником суб'єктів, які беруть участь у ньому. Учасників педагогічної взаємодії об'єднує їхня обопільна зацікавленість у спільному об'єкті, що має для них предметно-практичну пізнавальну значимість. Також варто зазначити про те, що педагогічна взаємодія може класифікуватися за показником якісного складу учасників та їх діяльності. Відповідно даних показників, в сучасному освітньому процесі, змінюються вимоги до педагогічних фахівців, які повинні, окрім високої теоретичної підготовки, вміти взаємодіяти з іншими людьми, володіти комунікативними навичками, вміти ставити мету та оперативно реалізувати її, бути активними, самостійними та ініціативними у прийнятті рішень [4, с. 71].

Педагогічна взаємодія не обмежується зв'язком тільки викладача зі студентом. Вона передбачає діяння множини інших суб'єктів, у якому реалізуються плюралізм почуттів, думок, вчинків, дій, здійснюється комунікація різноманітних культур. Одним із компонентів педагогічної взаємодії і є соціально-психологічна ситуація, за якої ця взаємодія відбувається [4, с. 80]. Так, соціально-психологічна ситуація, виступає як джерело мотивів взаємодії партнерів, вона задає норми, що в них відбувається педагогічна взаємодія. Водночас, та сама соціально-психологічна ситуація, може вимагати від партнерів по спілкуванню різних

типів педагогічної взаємодії, які визначають ставлення один до одного, як до суб'єкта або до об'єкта, як до мети або засобу [4, с. 83]. Інструментальне ставлення до партнера, як до засобу задоволення потреб партнера, робить зв'язок між партнерами функціональним, рольовим, тимчасовим. Лише визнання термінальної цінності себе та іншого в соціально-психологічній ситуації надає педагогічній взаємодії ту позарольову і позачасову характеристику, що має стати нормою. Цінність мікросередовища (безпосереднього оточення), широкого соціального макросередовища і проміжного мезосередовища у педагогічній взаємодії визначається тим, наскільки партнери реалізують свої можливості; наскільки створені умови для їхнього самореалізації, формування почуття власної значущості, гідності, наскільки нейтралізовані умови, що гальмують виявлення соціальної пасивності; наскільки середовище сприяє гуманізації взаємозв'язків або, навпаки, посиленню в них антигуманних прикмет [4, с. 85]. Будучи самоцінною, внутрішньо вмотивованою, гуманістично орієнтована педагогічна взаємодія несе в собі ті самодостатні, самопідкріплюючі механізми, які роблять можливим необмежений творчий розвиток як людських взаємостосунків у соціальному мікросередовищі (зокрема на базі визначення зразків для наслідування), так і рефлексії – самопізнання, самооцінки, самостановлення, самотворення.

Звернена до індивіда функція педагогічної взаємодії полягає у сприянні розвитку індивідуальності, в подоланні обмеженості індивідуальної свідомості, емоціонального і раціонального досвіду, у створенні можливостей для взаємодіючих сторін засвоювати культурно-національні і вселюдські цінності [1, с. 54]. Проте внутрішня функція педагогічної взаємодії цим далеко не вичерпується. Сторони вступають у стосунки не лише для спільної діяльності заради вирішення педагогічних завдань, а й для задоволення потреби

у спілкуванні, яке знімає психологічне напруження, заради досягнення духовної спільності, що цінна сама по собі. В процесі педагогічної взаємодії формуються міжособистісні стосунки, емоційні стани, завдяки яким поглиблюється психологічний і соціальний контакт; встановлюється взаєморозуміння, здійснюється обмін інформацією, ідеями як з приводу спільної діяльності, так і з будь-яких інших питань; задовольняється потреба людини в передаванні іншим людям своїх духовних здобутків.

Висновок. Аналіз психолого-педагогічної літератури, показав нам те, що педагогічна взаємодія є різновидом соціальної взаємодії людей і розглядається: 1) як спосіб організації навчально-виховного процесу (Ю.К. Бабанський, О.В. Киричук, О.І. Кіліченко та ін.); 2) як педагогічне спілкування (О.О. Бодальов, В.А. Кан-Калик, О.О. Леонтьєв, І.О. Зимня, С.В. Кондратьєва, та ін.); 3) як особливий вид педагогічної діяльності (Р. Бернс, К. Роджерс, Б. Джойс, Л. Тайлер та ін.); 4) як істотна характеристика педагогічного процесу (В.А. Сластьонін); 5) як сукупність педагогічних ситуацій (І.А. Зазюн, Л.В. Крамушенко).

Проаналізувавши різні підходи щодо поняття «педагогічної взаємодії», в подальшому дослідженні даної проблеми, ми будемо опиратися на поняття педагогічної взаємодії, як – процесу довгострокової співпраці суб'єктів педагогічної діяльності, який здійснюється в різноманітних ситуаціях об'єктивної і суб'єктивної реальності та спрямований на взаємообмін й взаємозбагачення особистісними цінностями, особистісними смислами, сенсами діяльності, досвідом, емоціями та настановами. Також можна виділити такі основні особливості педагогічної взаємодії: взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємовідношення, взаємні дії, взаємовплив. Кожна з цих особливостей важлива для ефективної педагогічної взаємодії, але тільки цілісна їхня реалізація забезпечує ефективність освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу : Монографія / Л.К. Велитченко. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. : Ірпінь: 2007. – С. 17-19.
3. Великий тлумачний психологічний словник /Ребер Артур (Penguin). Том 1 (А-О); Пер, з англ. – М. : Вече, ФСЄ, 2000. – 592 с.
4. Гончар О.В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект) [Текст] : монографія / О. В. Гончар ; Харк. держ. акад. дизайну і мистец. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 423 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К. : Либідь. – 376 с.
6. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – 53 с.
7. Добрович А.Ю. Воспитателю о психологи и психогигиене общения/А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – С. 27
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1983. – 713 с.
9. Пінчук О. П. Особливості педагогічної взаємодії у навчальному середовищі в умовах використання засобів мультимедійних технологій / О. П. Пінчук //Проектування освітніх середовищ як методична проблема : Всеукр. наук.-практ. конф., 16–19 вересня 2008 р. : тези доповід. – Херсон, 2008. – С. 209–211.
10. Психологічний словник /За ред. В.В. Давидова, А.В. Запорожця, Б. Ф. Ломова та ін. – М. : Педагогіка, 1983. – С. 29-20.
11. Радугин А.А. Социология: курс лекций / А.А. Радугин, К.А. Радугин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – С 83.
12. Сипченко В.І. Загальні основи педагогіки вищої школи: Навчальний посібник – Слов'янськ, 2005. – 56 с.
13. Турбовской Я.С. Взаимодействие науки и практики как основа совершенствования учебно-воспитательного процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Я.С. Турбовской. – М.: АПН СССР, 1992. – С. 7.
14. Чусовитин Л.Г. Диалектика взаимодействия и отражения / Л.Г. Чусовитин. – Новосибирск: Наука, 1985. – С. 75.
15. Философия: Энциклопедический словарь / [Под ред. А.А. Ивина]. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.
16. Философский энциклопедический словарь / [Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, Н.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
17. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – С. 15.
18. Євтухова Т.А. Педагогічний словник. Посібник для студентів і методистів факультету ПВПК. Слов'янськ, 2001. – 23 с.
19. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

ПАВЛЕНКО І.С.,
здобувач,
кафедра теорії та історії
педагогіки,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У статті запропоновано авторське бачення щодо добору та використання діагностичних методик у процесі формування загальнокультурної компетентності учнів старшої школи. Послугуючись розробленими критеріями та показниками ЗКК, автор показує способи визначення рівня сформованості загальнокультурної компетентності учнів старшої школи.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, учні старшої школи, діагностичні методики, критерії та показники.

В статье предлагается авторское видение относительно отбора и использования диагностических методик в процессе формирования общекультурной компетентности учащихся старшей школы. Используя разработанные критерии и показатели ОКК, автор показывает способы определения уровня сформированности общекультурной компетентности учащихся старшей школы.

Ключевые слова: общекультурная компетентность, учащиеся старшей школы, диагностические методики, критерии и показатели.

The problem of forming high school students' general culture competence in the study of the humanities is under investigation. Available author's definition of "high school students' general culture competence" is presented. Modelling was chosen as a major influence on the formation mechanism of high school students' general culture competence in the study of the humanities: created structural-and-

functional model of high school students' general culture competence in the study of the humanities; developed didactic conditions as its parallel branches. The article offers the author's view on the selection and use of diagnostic techniques in the formation process of general culture competence of high school students. Using criteria and indicators developed by GCC, the author shows the ways to determine the level of general culture competence of high school students' formation.

Key words: general cultural competence, high school students, diagnostic methods, criteria and indicators.

У методологічних порадах молодим науковцям сучасний провідний український дидакт С. Гончаренко зазначає, що «низький методологічний рівень багатьох досліджень, примітивність методів, літературно-публіцистичний спосіб створення педагогічних праць, недооцінка педагогічного експерименту призводять до того, що багато проблем навчання й виховання розв'язують суб'єктивно, по-волюнтаристськи, без належного наукового обґрунтування» [1, с. 3]. Та є й зворотній бік цієї проблеми: у розумінні суті й призначення педагогічного експерименту серед науковців немає єдності: одні вважають, що він має проводитися в звичайних умовах діяльності навчально-виховних закладів, інші – що в експерименті має перевірятися щось нове, що не входить до природних умов навчання.

Дослідницько-експериментальна робота здійснювалася нами в загальноосвітніх навчальних закладах м. Кривого Рогу та Дніпропетровської обл. Практична дослідницька діяльність охоплювала період з 2010 по 2012 рр. Кількість учнів старшої школи (10-11 класи), що брали участь у дослідженні, в контрольних групах становила 247 осіб, в експериментальних – 253 особи.

Мета цієї роботи узгоджується з метою констатувальних дій у процесі формування загальнокультурної компетентності учнів старшої школи: послуговуючись розробленими крите-

ріями та показниками ЗКК, показати способи визначення рівня сформованості загальнокультурної компетентності учнів старшої школи.

Завдання констатувального етапу дослідницько-експериментальної роботи:

- дібрати, укласти, у разі потреби розробити діагностичні методики, спрямовані на з'ясування рівня сформованості показників кожного з п'яти складників загальнокультурної компетентності учнів старшої школи;
- використати комплекс дібраних діагностичних методик для визначення вихідного рівня сформованості складників загальнокультурної компетентності учнів старшої школи;
- надати аналіз зібраний емпіричній інформації, виявити особливості сформованості загальнокультурної компетентності учнів контрольних та експериментальних груп, здійснити уточнювальне демаркування кількісного складу груп контрольних та експериментальних груп за підсумками констатувальних дій;
- провести опитування вчителів гуманітарних дисциплін, у ході якого уточнити уявлення педагогів про сутність і структуру ЗКК, а також чинники, які вирішально впливають на її формування.

Надалі подаємо опис наших дій, спрямованих на визначення особли-

ностей розвитку загальнокультурної компетентності учнів контрольних та експериментальних груп.

Рівень сформованості когнітивно-аксіологічного складника ЗКК учнів старшої школи визначався внаслідок таких діагностичних заходів:

Комплексного аналізу якості знань й успішності учнів старшої школи (контрольні та експериментальні групи) з предметів гуманітарного циклу (українська й всесвітня літератури, іноземна мова, історія України), здійснювалася оцінка сформованості когнітивно-аксіологічного складника ЗКК за такими критеріями, як глибоке осмислення учнями старшої школи явищ культури, усебічність і ґрунтовність гуманітарних знань.

Застосування діагностичних методик: використовувалася експрес-діагностика соціальних цінностей особистості, критерій – сформованість системи культурних цінностей.

Виконання школярами комплексних контрольних робіт з іноземної мови, які розроблялися нами у відповідності з вимогами «Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Іноземні мови.10-11 клас» [2] та відповідних методичних вказівок.

Написання учнями старшої школи комплексних творчих робіт інтегрованого характеру за спорідненими тема-

ми «Для нас у ріднім краю навіть дим солодкий та коханий» (Леся Українка)», "There is no place like home" (англійська мова), «И дым отечества нам сладок и приятен» (О. Грибоедов)» (зарубіжна література); критерії ЗКК – вільна орієнтація старшокласників у розмаїтті культурних контекстів та сформованість системи культурних цінностей.

Комплексний аналіз якості знань учнів старшої школи з предметів гуманітарного циклу дозволив виявити активний словниковий запас учнів, специфіку пізнання та усвідомлення особливостей життєвого досвіду народів, мови яких вивчаються, рівень усвідомлення учнями важливості оволодіння мовами та задоволення потреби в користуванні ними як засобом спілкування в різних сферах життєдіяльності, розвиток інтелектуальних здібностей, рис гуманістичного світогляду, міри засвоєння національних і загальнолюдських цінностей.

У таблиці 1 вміщено результати виконання школярами комплексних контрольних робіт з іноземної мови.

Рівень сформованості емпірико-процесуального складника ЗКК визначався за допомогою:

- аналізу продуктів учнівської діяльності (критерій – доцільне використання гуманітарних знань у різних

Таблиця 1

Результати виконання комплексних контрольних робіт з іноземної мови (англійська) учнями 11-х класів, (%)

	Групи	Успішність				Якість	Успішність
		Поч	Сер	Дост	Вис		
1	К-1к	9.4	28,6	38.2	23,8	61.9	90,5
2	К-2к	9.6	32,3	32,3	25,8	58,1	90,3
3	К-3к	13.9	22.2	33.3	30,5	63,8	86,1
4	Е-1к	7,7	24	32	36,3	68	92
5	Е-2к						
6	Е-3к						

Примітка до табл.1 (тут і далі до таблиць цього розділу).

К-1к ... К-3к – відповідні емпіричні дані в контрольних групах на констатувальному етапі дослідження;

Е-1к ... Е-2к – відповідні емпіричні дані в експериментальних групах на констатувальному етапі дослідження.

Таблиця 2

Сформованість показників когнітивно-аксіологічного складника ЗКК учнів старшої школи (перший етап)

	Контрольні групи, %				Експериментальні групи, %			
	ВО	В	С	П	ВО	В	С	П
К-1к	18	19	24	39				
К-2к	16	21	27	36				
К-3к	13	19	23	45				
У під- сумку	15,7	19,6	24,7	40				
Е-1к					14	20	26	40
Е-2к					19	23	29	29
Е-3к					15	19	26	40
У під- сумку					16.1	20,6	27	36,3

Примітка до табл. 2

ВО – високий оптимальний рівень сформованості показника;

В – високий рівень сформованості показника;

С – середній рівень сформованості показника;

П – початковий рівень сформованості показника.

видах діяльності);

- методики ДДО й організації та здійснення безпосередніх спостережень за особливостями навчальної діяльності старшокласників контрольних й експериментальних груп (критерій – гуманний характер взаємодії з представниками різних культурних груп та прошарків);
- застосування тестових завдань та завдань тестового характеру з курсів іноземної мови, зарубіжної та української літератур.

Позитивний досвід використання гуманітарних знань у спектрі розширення особистого культурного простору мають більшість старшокласників контрольних та експериментальних класів. Безумовну зацікавленість викликають міждисциплінарні навчально-пізнавальні проблеми, які потребують активізації міжпредметної інформації (знань з української та зарубіжної словесності, історії, суспільствознавства тощо). Саме такі навчальні ситуації дозволяють учням старшої шкільної ланки задіяти широкий спектр різноманітних способів навчальної діяльності. Лише незначна частина школярів (близько 10 %) ма-

ють досвід застосування набутих у навчальній діяльності вмінь і навичок у взаємодії з носіями різних культурних груп за межами України. Загальне уявлення про сформованість показників емпірико-процесуального складника ЗКК на констатувальному етапі дослідницької роботи відбиває таблиця 3. Очевидне домінування середнього рівня сформованості показників емпірико-процесуального складника в експериментальних групах учнів старшої школи (40 %) та переважання середнього (24,7 %) і початкового (32,3 %) рівня сформованості показників цього компонента в контрольних групах.

Такий стан речей є свідченням того, що старшокласники мають незначний позитивний досвід використання гуманітарних знань у питаннях розширення власного культурного простору, це розширення відбувається здебільшого хаотично, під впливом випадкових факторів і чинників. Уміння активувати широкий спектр різноманітних способів навчальної діяльності частково має загальнодисциплінарний характер.

Визначення рівня сформованості показників інформатичного складника

Таблиця 3

Сформованість показників емпірико-процесуального складника ЗКК учнів старшої школи (перший етап)

	Контрольні групи, %				Експериментальні групи, %			
	ВО	В	С	П	ВО	В	С	П
К-1к	21	23	19	37				
К-2к	18	24	22	36				
К-3к	22	21	33	24				
У під- сумку	20,3	22,7	24,7	32,3				
Е-1к					17	28	44	11
Е-2к					22	19	37	22
Е-3к					16	21	39	24
У під- сумку					18,3	22,7	40	19

ЗКК учнів старшої школи відбувалося внаслідок:

співбесід з класними керівниками та вчителями інформатики;

бесід та опитування школярів старшої шкільної ланки.

Розуміння значення інформаційних технологій, уміння використовувати комп'ютерні засоби притаманне практично всім учням контрольних й експериментальних груп. Але задля розширення власного культурного простору інформаційні технології використовуються епізодично. Чимала кількість учнів відчувають певні ускладнення щодо оформлення в логічній послідовності результатів інформаційного пошуку (більше 60 % школярів контрольних і 55 % експери-

ментальних груп).

Незважаючи на те, що практично всі старшокласники є користувачами сучасної комп'ютерної техніки, уміння використовувати комп'ютерні, технічні засоби для розширення культурного простору особистості, добирати інформацію з різних джерельних ресурсів, якісно її оцінювати й представляти в оптимальній формі на високому рівні сформоване лише в 14,3 % старшокласників експериментальних груп та в 11,3 % школярів контрольних груп.

Сформованість показників креативно-пізнавального складника ЗКК учнів старшої школи визначалася на основі виконання завдань дослідницького, творчого характеру за комплексни-

Таблиця 4

Сформованість показників інформатичного складника ЗКК учнів старшої школи(перший етап)

	Контрольні групи, %				Експериментальні групи, %			
	ВО	В	С	П	ВО	В	С	П
К-1к	-	12	68	20				
К-2к	-	13	70	17				
К-3к	-	9	64	27				
У під- сумку	-	11,3	67,3	21,4				
Е-1к					-	15	59	26
Е-2к					-	18	66	16
Е-3к					-	10	71	19
У під- сумку						14,3	65,3	20,4

Таблиця 5

Сформованість показників креативно-пізнавального складника ЗКК учнів старшої школи (перший етап)

	Контрольні групи, %				Експериментальні групи, %			
	ВО	В	С	П	ВО	В	С	П
К-1к	23	44	26	7				
К-2к	13	49	38	-				
К-3к	18	35	41	6				
У під- сумку	18	42,7	35	4,3				
Е-1к					24	42	34	-
Е-2к					17	35	41	7
Е-3к					5	41	43	11
У під- сумку					15,3	39,3	39,4	6

ми темами: „My Favourite Writer”, „Особливості використання англійських прислів'їв та приказок у романі У. Фолкнера „Light in August”, „Приклади використання герундіальних і дієприкметникових зворотів в оповіданні Е. Хемінгуея „The Old Man and the Sea” (іноземна мова, зарубіжна література), «Моє рідне місто та мій регіон – Дніпропетровщина» (іноземна мова – використання ЛО, засвоєних у попередні роки навчання, історія України з елементами красномовства).

Синтезована діагностична інформація про рівень сформованості показників креативно-пізнавального складника ЗКК школярів в узагальненому вигляді наводиться в таблиці 5.

На основі зібраної діагностичної інформації щодо розвитку показників креативно-пізнавального складника ЗКК ми дійшли думки, що в учнів старшої школи домінує реферативно-описова подача зібраного матеріалу, не забезпечується відповідний теоретичний рівень унаслідок ігнорування або необізнаності з логікою здійснення дослідницької роботи (зокрема, у мережі), учні відчувають значні труднощі, зумовлені надзвичайною складністю переходу від думки до слова в ході написання тексту, не можуть довести комунікативний задум до рівня чітких категорій, однозначних дефініцій, обґрунтованих тверджень і висно-

вків. Причину цих негативних явищ убагамо в недостатній сформованості основних показників креативно-пізнавального складника ЗКК.

Діагностування показників сформованості комунікативно-особистісного складника ЗКК здійснювалося за допомогою:

аналізу особливостей дидактичної взаємодії педагогів і старшокласників (спеціально складений протокол-опитувальник) (критерій – використання середовища спілкування як джерела набуття нових культурних цінностей, показник – уміння налагодити продуктивну дидактичну взаємодію);

тесту Р. Немова «Толерантність» (показник – толерантно-емпатичне ставлення до представників різних культурних прошарків);

опитувальника Є. Жарікова та Є. Крушельницького (показник – навички самоаналізу ходу та результатів взаємодії, об'єктивний аналіз власної культуротворчої діяльності).

Цифрова інформація, що подається в таблиці 6, дозволяє отримати загальне враження про рівень сформованості показників комунікативно-особистісного складника загальнокультурної компетентності учнів контрольних та експериментальних груп.

Суттєвих розбіжностей між рівнями сформованості показників цього складника в учнів контрольних та

Таблиця 6

Сформованість показників комунікативно-особистісного складника ЗКК учнів старшої школи (перший етап)

	Контрольні групи, %				Експериментальні групи, %			
	ВО	В	С	П	ВО	В	С	П
К-1к	5	30	62	3				
К-2к	7	38	53	2				
К-3к	6	44	44	6				
У під- сумку	6	37,3	53	3,7				
Е-1к					3	25	68	4
Е-2к					5	34	57	4
Е-3к					5	29	59	7
У під- сумку					4,3	29,4	61,3	5

експериментальних груп не спостерігаємо, і хоч в експериментальних групах більший відсоток школярів, у яких зафіксований середній рівень цієї властивості (61,3 %) у порівнянні з групами контрольними (53 %), маємо дуже незначні розходження в кількості школярів з визначеними високим оптимальним та початковим рівнями. Тож стратегія формування комунікативно-особистісного складника визначається намірами збільшення кількості школярів з наявними рівнями «високий оптимальний» та «високий» за рахунок зменшення кількості старшокласників, що мають середній рівень сформованості показників цього складника ЗКК.

Узагальнення й аналітична обробка зібраної на констатувальному етапі емпіричної інформації дозволяє зробити висновок про те, що розвитку й

удосконалення потребують практично всі компоненти загальнокультурної компетентності учнів старшої школи.

Як свідчать узагальнені емпіричні дані, представлені в таблиці 7, в експериментальних групах менший (у порівнянні з контрольними) відсоток учнів старшої школи, що мають високий оптимальний та високий рівні сформованості загальнокультурної компетентності. І, не зважаючи на те, що кількість учнів з визначеним початковим рівнем сформованості показників цього інтегративного явища в контрольних групах менша (на 2,7 %), вибір експериментальних груп для продовження дослідно-експериментальної роботи на формувальному етапі дослідження вважаємо цілком виправданим як з точки зору якісних показників, так і з точки зору чисельних міжрівневих розбіжностей.

Таблиця 7

Узагальнені емпіричні дані про рівень сформованості загальнокультурної компетентності учнів старшої школи (перший етап дослідницької роботи)

Складники ЗКК Рівні сформованості	Контрольні гр., %				Експер-ні гр., %			
	ВО	В	С	П	ВО	В	С	П
Когнітивно-аксіологічний	15,7	19,6	24,7	40	16,1	20,6	27	36,3
Емпірико-процесуальний	20,3	22,7	24,7	32,3	18,3	22,7	40	19
Інформатичний	0	11,3	67,3	21,4	0	14,3	65,3	20,4
Креативно-пізнавальний	18	42,7	35	4,3	15,3	39,3	39,4	6
Комунікативно-особистісний	6	37,3	53	3,7	4,3	29,4	61,3	5
Загальний сформованості ЗКК	12	26,7	40,9	20,4	10,8	25,3	46,6	17,3

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити такі висновки:

Загальнокультурна компетентність учнів старшої школи як складна інтегративна властивість потребує для вивчення й визначення розгалуженого дослідницько-діагностичного апарату. Розробка й добір діагностичних методик у відповідності зі складниками та критеріями ЗКК учнів старшої шкільної ланки створило передумови

для об'єктивної оцінки ЗКК старшокласників за чотирищаблинною градацією.

У ході застосування комплексних діагностичних методик у практичній роботі зі старшокласниками контрольних та експериментальних груп встановлено, що рівень сформованості показників загальнокультурної компетентності школярів не може вважатися оптимальним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – К., 1995. – 46 с.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів : Іноземні мови. 10-11 клас / *Englis plus*. – 2004. – № 9. – С. 2-11.

РУДА О.Ю.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри біології,
Національний
медичний університет
імені О.О. Богомольця

ЯНЧІЙ О.Р.,

кандидат біологічних наук,
асистент кафедри біології,
Національний
медичний університет
імені О.О. Богомольця

ВДОВИЧЕНКО О. М.,

асистент кафедри біології,
Національний
медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА-МЕДИКА

Сучасний фахівець медичної справи повинен володіти певними навичками творчого розв'язання практичних питань, вміннями використовувати у своїй практичній діяльності нові наукові досягнення, постійно підвищувати свою кваліфікацію. Тому важливо звернути увагу на організацію самостійної роботи студентів під час навчального процесу без якої неможливо підготувати активну особистість фахівця-медика, необхідний сучасному суспільству.

Ключові слова: медичний фахівець, фахові знання, творча особистість фахівця, самоосвіти, вища школа

Современный медицинский специалист должен обладать определенными навыками творческого решения практических вопросов, умениями использовать в своей практической

деятельности новые научные достижения, постоянно повышают свою квалификацию. Поэтому важно обратить внимание на организацию самостоятельной работы студентов во время учебного процесса без которой невозможно подготовить активную личность специалиста-медика, необходимую современному обществу.

Ключевые слова: медицинский специалист, профессиональные знания, творческая личность специалиста, самообразования, высшая школа

Modern medical specialist must possess not only the necessary fundamental and professional knowledge, but also some of the creative skills of practical issues, the ability to use in their practice, new scientific achievements, constantly improve their skills. So important is the formation of professional creative person who is able to self-development, self-education, innovation. During the educational process in higher education should pay particular attention to the organization of independent work. The process of gaining self-knowledge is an active purposeful mental activity, during which the processing is already known and perceived information. Central to the training given to independent work of students, which is due to an increase in extracurricular load, the amount of current performance of homework and study topics to be considered an independent training. Active personality medical specialists can't be prepared without the skills of independent work of the students.

Key words: medical specialist, professional knowledge, professional and creative personality, self-education, high school.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які опирається автор, виділення невирішених раніше частин.

Пошуки вирішення педагогічних проблем організації самостійної роботи студентів на теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально відображена в роботах Кузьмінського А. І., Гулецької Я. Г., Бойко Я., Козакова В.А. та ін.

На підставі аналізу літературних джерел і практичного досвіду професійної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів виявлено суперечності між вимогами щодо організації самостійної підготовки студентів під час вивчення біологічних

дисциплін та обмеженою кількістю методичного забезпечення з метою їх впровадження у навчальний процес під час фахової підготовки майбутнього медичного фахівця.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Визначені суперечності зумовили актуальність обраної теми дослідження і зумовили формулювання цілей статті, зокрема, проаналізувати можливі напрямки формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості, провести дослідження ролі розвитку самостійності та відповідальності студентів у навчанні.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Випускник вищого навчального закладу повинен досконало володіти навичками самостійної роботи та творчої діяльності та відчувати потребу в постійному професійному самовдосконаленні та самоосвіті. Тому організація навчального процесу у вищій медичній школі сьогодні повинна спрямовуватись на формування продуктивного мислення, розвитку інтелектуального потенціалу особистості, становленню в неї способів логічного аналізу та всебічної обробки одержаної інформації. Основою цього є цілеспрямована, контрольована, інтенсивна самостійна робота студентів. Вона є однією з найважливіших складових, що забезпечують формування сучасного фахівця, при цьому самостійність виступає не лише як сукупність вмінь та навичок особистості, але й як риса її характеру, яка відіграє важливу роль в структурі особистості. Крім того, самостійно набуті знання є більш оперативними, вони стають власністю особистості, розвивають її інтелектуальні риси, увагу, спостережливість, критичність, вміння оцінювати.

Самостійна робота студентів, як обов'язкова складова навчального процесу, дозволяє: систематизувати, закріплювати та поглиблювати теоретичні знання та практичні навички студентів; розвивати пізнавальні здібності та активність студентів; формувати самостійність мислення, здатність до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації.

Метою самостійної роботи студентів є: розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності; формування потреби безперервного самостійного поповнення знань; здобуття глибокої системи знань як ознаки їх міцності.

Для досягнення конкретної мети сучасна дидактика користується такими формами самостійної роботи, які дозволяють отримувати нові знання, формувати вміння набувати знань (здійснюється під час роботи з підручником, виконання спостережень та до-

сліджень, роботи аналітико-рахункового характеру); закріпити та уточнити знання (досягається за допомогою системи вправ по уточненню ознак понять, визначення їх суттєвих від несуттєвих; набути вміння використовувати знання для вирішення учбових та практичних завдань (здійснюється за допомогою вирішення завдань різного типу, вирішення завдань в загальному вигляді, експериментальних робіт); сформувати вміння та навички практичного та творчого характеру (досягається під час написання рефератів, підготовки доповідей, завдань, спрямованих на пошук нових способів вирішення задач).

До основних функцій самостійної роботи студентів відносять пізнавальну, самоосвітню, прогностичну, коригуючу, виховну. Пізнавальна функція визначається засвоєнням студентом систематизованих знань з дисципліни. Самоосвітня функція передбачає формування вмінь і навичок, самостійного оновлення і творчого застосування знань. Прогностична функція характеризується вмінням студента вчасно передбачати і оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання. Коригуюча функція визначається вмінням особистості вчасно коригувати свою діяльність. Виховна функція передбачає формування самостійності як риси характеру особистості.

Для більшості студентів планування та організація самостійної роботи викликає труднощі, особливо на першому курсі, оскільки переважна більшість з них ще недосконало володіє формами, засобами та методами самостійної пізнавальної діяльності. Тому найскладнішим в організації самостійної роботи студентів є адаптація вчорашнього школяра до системи навчання у вищій школі.

Чим ширші пізнавальні інтереси першокурсника, чим краще сформовані вміння та навички самостійної роботи, тим вища його готовність до навчання у вищому навчальному за-

кладі. Щоб ритмічно працювати протягом семестру, студенту самому необхідно прикладати вольові зусилля, чітко планувати позааудиторну навчальну діяльність, правильно чергувати заняття з різних навчальних дисциплін. У більшості ж першокурсників відсутні вміння правильно організувати самостійну роботу, розподілити свій час. Більшість з них ще не готові до цього. Тому організація самостійної роботи першокурсників на першому етапі полягає в тому, щоб навчити їх правильно слухати та конспектувати лекції, ефективно засвоювати навчальну інформацію; навчити їх самостійній роботі на практичних та лабораторних заняттях; удосконалити навички роботи з посібниками, підручниками, науковою літературою в процесі підготовки рефератів, презентацій та доповідей на конференції.

Найважливіша роль в організації самостійної роботи студентів, належить викладачу, який здійснює організуючі, контролюючі та корегуючі дії, визначає зміст та обсяг самостійної роботи, регламентує терміни виконання та контролює результати. Керівництво самостійною роботою студентів охоплює організаційну, методичну та педагогічну складові. Так, організаційна складова передбачає створення навчальних книг, які повинні допомогти студенту зрозуміти логіку побудови курсу, що вивчається; методична – розробку тих завдань для самостійної роботи студентів, що використовуються в різних формах організації навчального процесу; педагогічна – організацію форм співпраці, які б стимулювали самостійність та творчу активність студентів. Завдання для самостійної роботи повинні бути чітко сформульовані, розподілені за темами, їх обсяг повинен визначатись навчальними годинами, відведеними для самостійної роботи.

Організація самостійної роботи студентів включає такі етапи: період організації навчання, який вимагає від викладача безпосередньої участі

в діяльності студентів, з виявленням і аналізом причин їх можливих помилок; період самоорганізації, коли не вимагається безпосередньої участі викладача в процесі самостійного формування знань студентів.

Методичне забезпечення позааудиторної самостійної роботи за визначеними для цього темами передбачає наявність алгоритму виконання самостійної роботи, перелік завдань в межах тематики роботи, тести для перевірки базових знань, тести для самоконтролю, індивідуальні контрольні тести, таблиці для заповнення, схеми, ситуаційні задачі, перелік тем презентацій та рефератів.

В організації роботи студентів корисним є використання ними посібника з практичних занять з дисципліни, що вивчається. В них матеріал кожної теми практичного заняття структурований і викладений у такій послідовності: 1) науково-методичне обґрунтування теми, що спрямовує студента на розвиток пізнавального інтересу до вивчення навчального матеріалу; 2) чітко сформульовані мета теми та перелік необхідних для оволодіння знань і вмінь, що налаштовує студента на кінцевий результат вивчення теми, оскільки актуалізує роль цього матеріалу в набуванні студентом базових біологічних знань; 3) детальний опис виконання аудиторної практичної роботи, який супроводжується ілюстраціями у вигляді рисунків, схем, мікрофотографій, що дозволяє правильно і чітко візуалізувати та сформувати цілісне уявлення про досліджувані об'єкти, що вивчаються; 4) запитання і тестові завдання з множинним вибором відповіді, які дають можливість студенту перевірити повноту засвоєння ним знань. Крім того, в кінці кожного розділу посібника наводяться тематичні узагальнюючі питання та контрольні вправи, що дають змогу студенту інтегрувати знання, набуті як під час самостійного вивчення навчального матеріалу, так і під час практичних занять; контрольні тести,

які носять ситуативний характер, з однією правильною відповіддю серед п'яти запропонованих, що дозволяють узагальнювати знання з вивченої теми та моделюють ситуацію з майбутньої практичної роботи лікаря. До багатьох занять розроблені ситуаційні задачі.

Такий методичний апарат посібника виконує розвивальну функцію та спрощує і прискорює процес підготовки студентів до практичного заняття, розвиває творче мислення, пам'ять, активізує навчально-пізнавальну діяльність. Завдяки цьому здійснюється принципу наочності, що полегшує формування в студента системи знань з медичної біології. При цьому образно-предметне сприйняття та мислення взаємодіють з абстрактно-логічними висновками та узагальненнями. Це важливо для розвитку творчого інтелектуального потенціалу особистості [1-8].

Індивідуалізація навчання набуває особливої ваги, оскільки при цьому враховуються індивідуальні здібності кожного студента, і викладач створює умови, які стимулюють, орієнтують та направляють студента на активну самостійну роботу, під час якої він здійснює самоорганізацію та саморегуляцію.

Для досягнення цієї мети корисним є розробка методичних вказівок до виконання самостійної позааудиторної роботи з тем, які не вивчаються на практичних заняттях з медичної біології. Методичні рекомендації включають: основні положення теми з посиланнями на навчальні книги, в яких вини висвітлені, на джерела, в яких повно представлені конкретні питання теми; запитання для самоконтролю, за якими студент може самостійно перевірити рівень засвоєння матеріалу; тестові завдання; схеми, таблиці, заповнення яких при самостійному вивченні допомагає систематизувати набуті знання; ситуаційні задачі, орієнтовані на практичне застосування набутих знань.

Постійний дієвий контроль з боку викладача виконуваної студентами

самостійної роботи забезпечує її ефективність. Важливим завданням цього є спонукання студента до постійної активної позааудиторної роботи.

Самоконтроль є необхідним елементом навчальної праці перш за все тому, що він сприяє глибокому і міцному оволодінню знаннями. Самоконтроль навчальної діяльності дозволяє студентам оцінювати ефективність їхньої роботи.

Щоденна самостійна робота поступово стає елементом творчості. В ході самоосвітньої діяльності студенти набувають знання, структурують та закріплюють їх, вдосконалюють в процесі індивідуальної практичної роботи, розвивають мислення, навички самоконтролю та застосування інформаційно-комунікаційних технологій, які інтенсифікують всі рівні навчального процесу, підвищують його ефективність та якість, формують інформаційно-комунікативну культуру.

Умови, необхідні для ефективної самостійної роботи: оптимальне співвідношення аудиторної та самостійної роботи; методично раціональна організація роботи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; забезпечення навчально-методичною літературою; контроль засвоєння знань, що спонукає студента якісно її виконати.

Кінцевою метою організації самостійної роботи студентів є забезпечення формування умінь і навичок самостійного навчання та вміння вдало їх застосовувати в нестандартній ситуації, виховання навичок самостійного прийняття рішень, вміння самостійного пошуку необхідної інформації. Тому важливо, щоб відповідні теми самостійної позааудиторної роботи студенти отримували на початку вивчення дисципліни або її певного фрагменту. При цьому, тематика самостійної позааудиторної роботи повинна логічно кореспондуватися з темами аудиторних занять.

В значній мірі, студенти набувають професійний досвід, працюючи з

монографіями, науковими статтями. Такий вид самостійної роботи направлений на поглиблення теоретичних знань, набування досвіду аналізу наукової праці, що закладає підґрунтя для формування навичок наукової роботи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Підсумовуючи вище викладене, звертаємо увагу на те, що основою організації самостійної роботи студентів є цілеспрямоване створення психолого-педагогічних умов розвитку активності, відповідальності, творчої ініціативи, тому що професійна компетентність сучасного фахівця включає такі складові як: функціональну, що передбачає реалізацію професійних знань; інтелектуальну – здатність

до аналітичного мислення й комплексний підхід до своїх обов'язків; ситуативну – діяльність залежно від професійної ситуації; соціальну – реалізацію комунікативних та інтеграційних здібностей.

У перспективі дослідження передбачає: подальше дослідження методики особистісно-орієнтованого навчання, яке створює необхідні для формування компетенції саморозвитку, самоосвіти та творчої діяльності, що пов'язані з мотивацією та готовністю постійно навчатися, самовдосконалюватись у професійній діяльності, адекватно діяти у ситуаціях особистого та суспільного життя студента, умови, використовує підходи, які допоможуть розвинути в особистості здатність до набуття моделі професійної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Биология: учебное пособие / А.В. Романенко, Е.А. Жгут, О.В. Головченко и др.; под редакцией А.В. Романенко. – К.: Медицина, 2008. – 424 с.
2. Біологія: Посібник з практичних занять / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М. Грінкевич; За ред. О.В. Романенка. – К.: Медицина, 2006. – 176 с.
3. Збірник завдань для підготовки до тестового екзамену з природничо-наукових дисциплін «Крок-1. Загальна лікарська підготовка» / Кол.авторів; За ред. В.Ф. Москаленка, О.П. Волосовця, І.Є. Булах, О.П. Яровського, О.В. Романенка, Л.І. Остапюк. – К.: Медицина, 2004. – 368 с.
4. Збірник завдань для підготовки до тестового екзамену з природничо-наукових дисциплін «Крок-1. Стоматологія» / Кол.авторів; За ред. В.Ф. Москаленка, О.П. Волосовця, І.Є. Булах, О.П. Яровського, О.В. Романенка, Л.І. Остапюк. – К.: Медицина, 2004. – 312 с.
5. Медична біологія / За ред. В.П. Пішака, Ю.І. Бажори. Підручник / Видання 2-ге, перероблене і доповнене. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2009. – 608 с.
6. Медична біологія: Посібник з практичних занять / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М. Грінкевич та ін.; За ред. О.В. Романенка. – К.: Здоров'я, 2005. – 372 с.
7. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних вузах (методичний посібник) – К.: Хрещатик, 2003. – 80 с.
8. Medical biology: The study guide of the practical classes course / O.V. Romanenko, O.V. Golovchenko, M.G. Kravchuk, V.M. Grinkevych; Editor by O.V. Romanenko. – K.: Medicine, 2008. – 304 p.

САЗОНОВА О.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена дослідженню конфліктологічної компетентності як складової професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості педагога. Експериментальна частина роботи досліджує зв'язок між конфліктологічною компетентністю, рівнем конфліктності, рівнем управління міжособистісними конфліктами та стратегіями розв'язання конфліктних ситуацій у викладачів вищих навчальних закладів. Отримана інформація може мати багатоцільове використання в психолого-педагогічній практиці для особистісно-професійного розвитку сучасних педагогів.

Ключові слова: професійна компетентність, конфліктологічна компетентність, рівень конфліктності, управління конфліктами, стратегії розв'язання конфліктних ситуацій.

Статья посвящена исследованию конфликтологической компетентности как составляющей профессионализма деятельности и профессионализма личности педагога. Экспериментальная часть исследует связь между конфликтологической компетентностью, уровнем конфликтности, уровнем управления конфликтами и стратегиями разрешения конфликтных ситуаций в высших учебных заведениях. Полученная информация может иметь многоцелевое применение в психолого-педагогической практике для личностно-профессионального развития современных преподавателей.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, конфликтологическая компетентность, уровень конфликтности, управление конфликтами, стратегии разрешения конфликтных ситуаций.

This article devoted to exploration of conflictological competence as a component of professional activities and professionalism of educators person. Educational process can't avoid emergence of different kinds of conflict. But conflict is an index of development, a factor of dynamic stability. The ability to control conflicts in affective way are important component of pedagogical activity. Conflictological competence is a vector unity of professional activities and professional identity of educator. That's why we can rightly understood conflictological competence as such kind of integrative competence, which level affect in all aspects of life and professional activities. This development should be taken as one of the areas of personal-professional high ways development of modern educators. Experimental part explores the link between conflictological competence, the level of conflict, the level of conflictsituations and resolution strategies of conflict situations in institution of higher learning. Information can be obtained as multipurpose use in psycho-pedagogical practice for personal-professional development of modern educators.

The keywords: the professional competence, the conflictological competence, the level of conflict, the conflict management, the resolution strategies of conflict situations.

Постановка проблеми. В культурно-історичній концепції педагогічний процес є конфліктом, тобто зіткненням діяльностей, яке призводить при взаємодії його учасників до виникнення нового змісту. І тому, головним завданням навчально-виховного процесу є перетворення конфлікту, який виникає на природній основі, у конструктивний і продуктивний шлях подальшого розвитку навчального процесу. Важлива роль у виконанні цього завдання покладається саме на викладача, як керівника навчально-виховного процесу, що залежить, в свою чергу, від рівня їх професійної компетентності [4, 6]. У формуванні та підвищенні рівня професійної компетентності особистості фахівця значну роль відіграють психолого-педагогічні знання та усвідомлення педагогами їх ролі у міжособистісній взаємодії [2, 3, 4].

В зв'язку з цим актуальним є вивчен-

ня конфліктологічної компетентності викладачів, оскільки саме вони визначають динаміку розвитку навчального процесу, а також дослідження з проблем формування у викладачів знань, вмінь та навичок вирішення та попередження педагогічних конфліктів [1, 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки досить активно досліджується проблема конфліктологічної компетентності особистості. У психолого-педагогічній літературі цей напрямок досліджень репрезентовано широким колом науковців (Л.М. Карамушка, І.В. Козич, Ю.О.Костюшко, І.Л. Рудзевич, К.І. Загітова та інші). З'явилося чимало робіт, в яких розглядаються питання сутності, структури, закономірностей функціонування та розвитку конфліктологічної компетентності різних спеціалістів (В.В.Базелюк, Г.С.Бережна, Е.Н.Богданов,

О.І.Денисов, В.Г.Зазикін, Е.Е.Ефімова, М.М.Каппапов, Л.А.Петровська, В.В. Рогачев, Б.І.Хасан, Л.Н.Цой).

Конфлікти у педагогічному процесі за своєю природою є міжособистісними. Вони пов'язані з порушенням взаємозв'язків у процесі спільної педагогічної діяльності. Учасники педагогічного процесу є різнорідними, чим і пояснюються можливі розходження ціннісних орієнтацій, розбіжності між старшим і молодшим поколіннями, що може викликати нетерпимість у спілкуванні один з одним. Причому конфлікти в педагогічній системі народжуються як на ґрунті принципових розходжень інтересів, цінностей, переконань, мотивів діяльності тощо, так і на основі щоденних, побутових розбіжностей певних думок і міркувань, сподівань і прагнень, настроїв і очікувань [2].

Кожна особистість в тій чи іншій мірі є конфліктною і належить до певного типу конфліктних особистостей. І тому викладач, діяльність якого пов'язана з формуванням та вихованням майбутнього покоління, зобов'язаний знати та вміти правильно поводитися з аудиторією враховуючи індивідуальні особливості кожного. Для цього він повинен працювати над собою, тобто володіти найважливішими якостями педагога - методами саморегуляції, розвивати емпатійність, чуйність, гуманність, урівноваженість.

Завданням викладача є позитивно впливати на учня та студента, викликати у нього позитивні емоції, оскільки це є однією з важливих умов успішності його діяльності. Крім того, в процесі спілкування з викладачем на прикладі його ставлення до самого себе, до знань, праці формується система особистісної сфери учня та студента. Викладач повинен об'єктивно оцінювати себе, свої здібності і можливості, безпристрасно помічати і своєчасно виправляти кожний свій негідний, неетичний вчинок. [6].

Педагогічний конфлікт, як і будь-який інший, виникає із конфліктних

ситуацій, у ході яких відбувається усвідомлення потенційними учасниками протистояння (студентами, викладачами або/і керівництвом) протиріч, які виникають. Кожний конфлікт у педагогічній практиці – це гостра ситуація, яка, однак, може сприяти усвідомленню проблем між особистісного спілкування, моральних законів. Отже, важливо подивитися на конфлікт як на спонтанно виниклі або спеціально створені суперечності у стосунках між викладачем і студентами, які за умови конструктивного розв'язання призводять до позитивних змін у стосунках його учасників, їхнього розвитку і розвитку всього колективу.

Викладачеві не слід боятися конфлікту. Якщо він виникне, треба опановувати технологію поведінки у конфліктній ситуації.

Суттєвим у педагогічному конфлікті є його прогнозування. Це стосується як викладацького середовища, так і студентського. Важливо пам'ятати, що конфліктна ситуація не обов'язково переростає у конфлікт, а тому важливо проаналізувати її таким чином, щоб опоненти зуміли задовольнити свої потреби мирно, із урахуванням реальних можливостей і по-розумному. Саме розум у педагогічному середовищі повинен бути мірилом і оцінкою подальшого розвитку конфліктних взаємодій.

Якщо конфліктна ситуація все ж таки переросла в конфлікт, конструктивне вирішення конфлікту залежить від об'єктивного розуміння його суті, причин і механізму виникнення всіма його учасниками, а також їхнім прагненням якомога швидше позитивно його розв'язати без упередженого негативного ставлення до опонентів, скептицизму, зловживання владою або службовим становищем. В зв'язку з цим велике значення мають педагогічна майстерність і етика, навички педагогічного спілкування, врахування індивідуальних психологічних особливостей учасників педагогічної взаємодії тощо. Гідна поведінка педагога в конфлікті визначає його професійну май-

стерність та людську гідність, оскільки у педагогічному конфлікті переможців немає.

Варто пам'ятати, що вчасно невіршений конфлікт, так само як і вчасно не вилікувана хвороба, через певний період часу може дати серйозні ускладнення, тому треба вчасно розкривати назрілі протиріччя, ставити правильний діагноз «хвороби» і знаходити засоби «видачування». Зрозуміло, що ініціатива у врегулюванні педагогічного конфлікту повинна належати педагогові, як більш професійно підготовленій особі [5].

Мета роботи полягає у експериментальному визначенні співвідношення між конфліктологічною компетентністю, рівнем конфліктності, рівнем управління міжособистісними конфліктами та стратегіями розв'язання конфліктних ситуацій у викладачів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпірична частина була проведена на базі двох вищих навчальних закладів. В дослідженні приймало участь 60 респондентів. Експериментальна частина поділялась на наступні частини.

1. Визначення рівня конфліктологічної компетентності у вирішенні конфліктів. (за методикою П.П.Хеппнер, І.Х.Петерсен)
2. Визначення рівня конфліктності особистості викладача.
3. Визначення стратегій, які використовують викладачі у розв'язання конфліктних ситуацій (за методикою Д.Джонсона і Ф.Джонсона, адаптований варіант Т.Д.Кушнірук)
4. Визначення рівня управління між-

особистісними конфліктами у викладачів (за методикою Д.А.Веттен, К.С.Камерон)

5. Визначення кореляційного зв'язку між рівнем компетентності у вирішенні конфліктів, рівнем конфліктності, стилями розв'язання конфліктних ситуацій та управління міжособистісними конфліктами.

За результатами визначення рівня конфліктологічної компетентності у вирішенні конфліктів виявилось, що у двох навчальних закладах у викладачів переважає *низький рівень* компетентності у вирішенні у конфліктів. Тобто викладачі не вміють вчасно діагностувати та попереджувати виникнення передконфліктної та конфліктної ситуації, виявляти причини та можливі наслідки конфліктів різного походження, учасників та зацікавлених осіб, оперативно визначити динаміку та напрямки розвитку конфлікту, можливості його вирішення на різних стадіях, в конкретних умовах, зокрема, із залученням медіатора або третьої сторони.

У третини респондентів виявився середній рівень конфліктологічної компетентності.

Високого рівня компетентності при вирішенні конфліктів не спостерігається в даних вибірках. (табл. 1)

Дослідження рівня особистісної конфліктності показав наступні результати. У двох навчальних закладах переважає *середній рівень* конфліктності. Люди з середнім рівнем конфліктності конфліктують лише в тому випадку, якщо немає іншого виходу, і інші засоби вичерпані. Вони досить гнучкі особистості у взаємостосунках, але важко змінюють думку про лю-

Табл.1. Результати дослідження конфліктологічної компетентності викладачів

Рівень конфліктологічної компетентності	1 вищий навчальний заклад	2 вищий навчальний заклад
Високий рівень	0 %	0 %
Середній рівень	33,3 %	30 %
Низький рівень	66,6 %	70 %

Табл.2. Результати оцінки рівня особистісної конфліктності

Рівень особистісної конфліктності	1 вищий навчальний заклад	2 вищий навчальний заклад
Вищий за середній рівень	36,6 %	26,6 %
Середній рівень	43,3 %	56,6 %
Нижчий за середній рівень	10 %	6,6 %
Високий рівень	6,6 %	10 %
Низький рівень	3,3 %	0 %

дину. Перш ніж перейти до дружніх стосунків, вони деякий час вивчають людину, тому вони схильні змінювати думку про людину в кращий бік, аніж в гірший. Вони відкриті до компромісних рішень, вони твердо відстоюють свою думку, не думаючи про те, яким чином це позначиться на їхній професійній кар'єрі або приятельських стосунках. Та це не дозволяє їм виходити за межі коректності й принижуватись. Навпаки, це викликає повагу до них з боку оточення. Через це конфліктні стосунки для них є швидше тактикою, чим образом життя.

Варто зазначити, те що у двох навчальних закладів викладачам не є притаманний низький рівень конфліктності. (табл.2)

Дослідження домінуючих стратегій поведінки при розв'язанні конфліктів показав наступні результати. В першому навчальному закладі домінуючою стратегією є *втеча*. Такі люди втікають і ховаються у свій панцир, щоб обминати конфлікти. Вони відмовляються від власних цілей та стосунків; тримаються далі як від спірних питань, через які виникає конфлікт, так і від людей,

до яких він причетний. Почувають себе безпомічними, вважають, що намагатися вирішувати конфлікт – справа повністю безнадійна. Вони переконані, що легше втекти (фізично та психологічно) від конфлікту, аніж зіткнутися з ним.

Для другого навчального закладу переважаючою виявилась *стратегія згладжування*. Для таких людей стосунки з іншими людьми найважливіші, а власні цілі, навпроти, не мають великого значення. Хочуть подобатися, хочуть, щоб їх усі любили й цінували. Вони вважають, що краще уникнути конфлікту заради гармонії й упевнені, що конфлікти не можна обговорювати без шкоди для стосунків. Бояться завдати болю, образити, псувати стосунки під час конфлікту. Заради збереження стосунків, вони готові пожертвувати особистими цілями. Намагаються залагодити конфлікт, боячись зіпсувати стосунки. (табл.3)

Варто звернути увагу те, що викладачі у двох навчальних закладах відповіли, що *стратегію компроміс* використовують найменше при конфліктах.

Узагальнені результати досліджен-

Табл.3. Результати дослідження стратегій розв'язання конфліктних ситуацій

Стратегії розв'язання конфліктних ситуацій	1 вищий навчальний заклад	2 вищий навчальний заклад
Втеча	33,3 %	36,6 %
Примус	20 %	23,3 %
Згладжування	30 %	36,6 %
Компроміс	10 %	16,6 %
Конфронтація	23,3 %	20 %

Табл.4. Рівень управління міжособистісними конфліктами

Рівень управління міжособистісними конфліктами	1 вищий навчальний заклад	2 вищий навчальний заклад
Високий рівень	6,6 %	0 %
Середній рівень	50 %	53,3 %
Низький рівень	40 %	46,6 %

ня рівня управління міжособистісними конфліктами показують, що викладачі обох навчальних закладів мають середній рівень. Такі люди знаходять спільну мову, передають правильну інформацію, прислухаються один до одного. У колективі присутня хороша атмосфера, звичайно, трапляються суперечки, але її учасники вміло знаходять вихід з ситуації, яка складається. (табл.4)

Визначення зв'язку між рівнем конфліктологічної компетентності у вирішенні конфліктів, рівнем конфліктності, стилями розв'язання конфліктних ситуацій та рівнем управління міжособистісними стосунками викладачів у двох навчальних закладів було здійснено з допомогою кореляційного аналізу.

Аналізуючи результати кореляційного аналізу можна зробити наступні висновки.

З віком викладачі не схильні йти на компроміс у конфліктних ситуаціях. Вони воліють відстоювати власну позицію.

Високий рівень особистісної конфліктності корелює зі стратегією примусу у розв'язанні конфліктних ситуацій. Це пов'язано з тим, що при високій конфліктності люди не вміють контролювати і стримувати свої емоції, заставляють інших людей приймати сторону потрібного їм вирішення конфлікту. Для них головні власні переживання і цілі.

При домінуванні стратегії примусу, респонденти все менше вміють управляти міжособистісними стосунками. Це спричиняється тим, що вони не вміють співпрацювати з колегами і намагають-

ся перемагати їх, силоміць примушують приймати потрібне їм рішення конфлікту. Для них найважливішими є власні цілі, а стосунки з людиною мають невелике значення.

Чим більше викладачі надають перевагу стратегіям згладжування і компромісу у розв'язанні конфліктних ситуацій, тим краще вони вміють управляти міжособистісними конфліктами. Для таких людей стосунки з іншими людьми найважливіші. Вони вважають, що краще уникнути конфлікту або пожертвувати частиною своїх домагань під час конфлікту заради гармонії й упевнені, що конфлікти не можна обговорювати без шкоди для стосунків.

Чим вищий рівень компетентності вирішення конфліктів, тим вищий рівень управління міжособистісними конфліктами. Така ситуація спричинена тим, що респонденти у своєму житті мають досвід у конфліктних ситуаціях і співпраці один з одним, знають як правильно поводитися і взаємодіяти.

Рівень конфліктологічної компетентності у вирішенні конфліктів не має кореляційних зв'язків з жодною із стратегій розв'язання конфліктних ситуацій.

Висновки. Навчально-виховний процес не може уникнути конфліктів. Зазвичай конфлікт сприймається як ненормальне явище: збій у роботі, перешкода для реалізації стратегічних цілей. Негативне сприйняття цілком обґрунтоване, тому що будь-який конфлікт несе в собі заряд величезної руйнівної сили: порушується процес нормального функціонування, руйнуються стосунки між людьми, нерідко

завдання розв'язання конфлікту супроводжується звільненням з роботи. Однак, відсутність конфліктів слід вважати свідченням застою, стагнації. Конфлікт — це показник розвитку, фактор динамічної стабільності організації.

Здатність ефективно справлятися з конфліктами є важливою складовою частиною педагогічної діяльності. Для педагога у навчально-виховному процесі необхідно володіти конфліктологічною компетентністю, завданням якої є запобігання виникненню негативної взаємодії, а також надання неминучим конфліктним ситуаціям конструктивного характеру.

Конфліктологічна компетентність – ілюстрація єдності професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості педагога. Вона передбачає наявність знань про різні аспекти феномену конфлікту, володіння технологіями дій в ситуаціях складної міжособистісної взаємодії.

Підсумовуючи можна стверджувати, що конфліктологічна компетентність передбачає мистецтво управління конфліктами та вибору оптимальних стратегій поведінки, вміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту, володіння різноманітними «ключами» комунікації,

наявність навичок конструктивної поведінки в конфлікті та спрямованості на формування готовності до продуктивної взаємодії.

Здатність управляти конфліктами вимагає напруги, відповідальності, розуміння, маневреності тощо. Тому правомірно розуміти конфліктологічну компетентність як свого роду інтегративну компетентність, рівень якої впливає на всі сторони життя і професійну діяльність. Її розвиток слід розглядати як одне з магістральних напрямків особистісно-професійного розвитку сучасних педагогів.

Підвищення конфліктологічної компетентності у вирішенні конфліктів є необхідною умовою ефективності навчання і виховання сучасної молоді і важливим чинником професійного росту педагога.

Практичне використання отриманих результатів та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження можуть мати багатоцільове використання в психолого-педагогічній практиці, оскільки розкривають зв'язок конфліктологічної компетентності з особистісними характеристиками, що, в свою чергу, може оптимізувати навчально-виховний процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гришина И. В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
2. Дурманенко Є. А. Конфлікти в педагогічному середовищі: [монографія] / Євгенія Аристархівна Дурманенко. – Луцьк : РВВ „Вежа” Волин. держ. ун-ту імені Л. Українки, 2004. – 287 с.
3. Загітова К.І. Психологічні умови конструктивного вирішення конфліктів у професійних ситуаціях // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 4.2. – С 46 – 49.
4. Кушнірук Т.Д. Подолання конфліктності серед педагогів. Соціально педагогічний аспект // Практична психологія та соціальна робота. - !998. -№10. -с.29-33.
5. Мерзлякова Е.Л. Чему и как учить учителей. Тренинг эффективного педагогического общения. – СПб.: Речь, 2007. – 296 с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник /За ред.. І.А.Зязюна. – К.: СПД Богданова А.М.,2008. – 376 с.

ТОПЧІЙ Л.С.,
директор гімназії № 1
ім. А.П. Бистріної,
м. Одеса

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті на основі аналізу теоретичних досліджень щодо сутності компетентнісного підходу в освіті зроблено спробу розкрити його як методологічний концепт у підготовці майбутніх учителів-філологів. Уточнено сутність поняття «професійна компетентність учителя-філолога», визначено її компонентний склад. Окреслено засади її формування у майбутніх учителів-філологів у виші.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, ключові компетенції, професійна компетентність, професійна компетентність учителя-філолога.

В статье на основе анализа теоретических исследований относительно сущности компетентностного подхода в образовании предпринята попытка раскрыть его как методологический концепт в подготовке будущих учителей-филологов. Уточнена сущность понятия «профессиональная компетентность учителя-филолога», определен ее компонентный состав. Представлены основы ее формирования у будущих учителей-филологов в вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, ключевые компетенции, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность учителя-филолога.

The article presents analysis of theoretical studies of the essence of the competence-based education. On the basis of this analysis the author makes an attempt to describe the competence-based approach as a methodological concept of professional training of future language and literature teachers. The essence of the notion "professional competence

© **Топчій Л.С., 2014**

of language and literature teacher” is outlined and its component structure is determined (cognitive, intellectual, diagnostic, prognostic, organizational, evaluative, informative, communicative components). Main approaches and directions in the work dedicated to the formation of professional-linguistic competence of future language and literature teachers in universities are outlined.

Key words: *competence approach, competency, competence, key competencies, professional competence, professional competence of language and literature teacher.*

Модернізація сучасної освіти відбувається в напрямі задоволення актуальних потреб суспільства й підготовки учнів і студентів до викликів соціуму. Тривалий час панівною парадигмою в освіті лишалася тріада Я. Коменського – знання, вміння та навички, тобто знаннєва парадигма. В епоху індустріального суспільства такий підхід був цілком виправданим, оскільки провідною метою освітнього процесу за тих умов було засвоєння учнями знань. В епоху інформаційного суспільства, коли обсяг інформації щороку збільшується вдвічі, знаннєва парадигма не може себе виправдати.

Сучасна педагогічна теорія та освітня практика свідчать про необхідність і доцільність підготовки майбутніх фахівців-педагогів на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу. Суспільству сьогодні необхідні професіонали, що володіють компетенціями в таких галузях діяльності, як інтелектуальна, громадянська, правова, комунікаційна, інформаційна тощо, які здатні самостійно розв'язувати проблеми, що можуть виникати під час навчальної чи професійної діяльності. Компетентнісний підхід розглядається як альтернатива однобічно-когнітивному, предметно-знаннєвому навчанню. Неефективність останнього зумовлена насамперед глобальними інтеграційними процесами в усіх сферах життя суспільства і швидкою заста-

рілістю інформації, у цьому зв'язку «відновлення порушеної рівноваги між освітою і життям вбачається в зміщенні кінцевої мети освіти зі знань на інтегральні діяльнісно-практичні вміння – компетентність» [3].

Мета статті полягає в обґрунтуванні компетентнісного підходу до підготовки фахівців в умовах модернізації освіти в Україні та у висвітленні сучасного стану проблеми розвитку професійної компетентності у майбутніх учителів-філологів.

Різноманітні аспекти понять «компетенція», «компетентність» і «компетентнісний підхід» досліджувалися впродовж останніх десятиліть як зарубіжними (В. Байденко, Е. Зеєр, І. Зимня, Б. Оскарсон, Дж. Равен, Ю. Татур, Н. Хомський, В. Хутмакер, А. Хуторської, С. Шишов та ін.), так і вітчизняними вченими (Н. Бібік, І. Бех, А. Богуш, О. Ковтун, О. Овчарук, М. Пентилюк, О. Пометун, В. Приступа, Г. Сазоненко та ін.). Результати розвідок науковців у цій царині були такими вагомими, що на разі і Рада Європи (Рада культурної кооперації), і вітчизняні органи управління освітою приписують упровадження компетенцій і компетентнісного підходу в широку освітню практику. Зокрема, в матеріалах Болонського процесу зазначається, що використання терміна «компетентність» для визначення цільових настанов вищої освіти знаменує зрушення від суто академічних норм оцінювання до комплексної

оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників вищих навчальних закладів, сприяє трансформації системи вищої освіти в напрямі більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до отримання освіти впродовж усього життя. А в рекомендаціях з освітньої політики «Стратегія реформування освіти в Україні» зазначається, що «одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей і на створення ефективних механізмів їх запровадження» [6, с. 13].

Дослідження, здійснені І. Зимньої, дозволили виокремити три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, як-от: 1-й етап (1960-1970 рр.) – у науковому апараті фіксується поняття «компетенція», створюються передумови для розрізнення понять «компетенція / компетентність», розпочинається дослідження різноманітних видів мовних компетенцій, формулюється і обґрунтовується феномен «комунікативна компетентність»; 2-й етап (1970-1990 рр.) – фіксується застосування категорій «компетенція / компетентність» у теорії і практиці навчання мов, професіоналізму в управлінні, менеджменті, в навчанні спілкування. У дослідженні Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» (1984) пропонується розгорнуте трактування компетентності й визначаються її компоненти. Цей етап відзначається тим, що вчені поряд із теоретичними дослідженнями компетентності починають вибудовувати навчання, в якому її формування розглядається як кінцевий результат цього процесу; 3-й етап (з 1990 рр. і до нинішнього часу) – характеризується тим, що в документах, матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, які вже повинні розглядатися всіма як бажаний результат освіти, з'являються дослідження, в яких

представлено глибокий аналіз таких категорій як «ключові», «професійні», «предметні», «комунікативні» та ін. компетентності [див.: 3].

Заслуговує на увагу диференціація понять «компетенція / компетентність». Аналіз досліджень із проблеми засвідчив неоднорідність у поглядах учених щодо трактування цих феноменів: вони або ототожнюються, або диференціюються. Недиференційований підхід до понять «компетенція» і «компетентність» знаходимо в Глосарії термінів Європейського фонду освіти (1997) [1, с. 63], характерний він і для робіт більшості закордонних учених (В. Байденко, Б. Оскарсон та ін.). Ряд науковців (А. Богуш, Е. Зеєр І. Зимняя, В. Краєвський, Е. Лузік, М. Пентилюк, А. Хуторської та ін.) наполягає на необхідності диференціації зазначених понять. Зокрема, І. Зимня, спираючись у своїх поглядах на міркування Н. Хомського і Р. Уайта, розмежовує поняття «компетенція» і «компетентність» як потенційне – актуальне, когнітивне – особистісне. Учена дотримується думки, що компетентність «завжди є актуальним виявом компетенції» [2, с. 17]. На думку В. Краєвського та А. Хуторського, компетенція – це «коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання і досвід» [4]. Компетентність здебільшого розглядають як інтегровану здатність особистості, набуту в процесі навчання. За А. Богуш, компетенція – відсторонена, наперед задана вимога до освітньої підготовки студента, компетентність – уже сформована його особистісна якість [8]. На наш погляд, доцільно дотримуватися диференційованого підходу до трактування співвідношення понять «компетенція» і «компетентність». У педагогічному контексті візьмемо за вихідні такі дефініції: компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються щодо певного кола предметів і процесів і є необхідними для якісної про-

дуктивної діяльності відносно них; компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності.

У педагогіці вищої школи прийнято розрізняти «ключові» та «професійні» компетенції / компетентності. Поняття «ключові компетенції» було введено до наукового обігу в зарубіжній педагогіці на початку 1990-х рр. Сутність ключових компетенцій – їх об'ємність. Вони є широкими концепціями в освіті, забезпечують зв'язок з актуальними проблемами з погляду особистості, сприяють досягненню успіху в житті; підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя. Одним із важливих теоретичних узагальнень у дискусії довкола поняття ключових компетенцій / компетентностей було визначення Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази, з-поміж них: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах. Ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця і тому не можуть бути надто спеціалізованими. Виокремлюють різноманітні характеристики ключових компетентностей, з-поміж них: 1) ключові компетентності багатofункціональні; компетентності належать до ключових, якщо оволодіння ними дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми повсякденного, професійного чи соціального життя; 2) ключові компетентності надпредметні й міждисциплінарні; їх можна застосовувати в різноманітних ситуаціях не тільки в школі, але й на роботі, в сім'ї, в політичній галузі тощо; 3) ключові компетентності потребують значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення і т. ін.; 4) ключові компетентності багато-

вимірні, тобто вони охоплюють різні розумові процеси та інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні тощо), «ноу-хау», а також здоровий глузд [див.: 5].

Проблема відбору ключових компетентностей є однією з центральних для оновлення змісту освіти. Різноманітні класифікації укладаються відповідно до головних цілей освіти, структурного представлення соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, що дозволяють йому оволодівати соціальним досвідом, отримувати навички життя і практичної діяльності в сучасному суспільстві. З-поміж класифікацій компетентностей, що здобули найбільшого визнання в педагогіці, відзначимо насамперед класифікації А. Хуторського та І.Зимньої.

Згідно з поглядами А. Хуторського, до ключових компетентностей належать: 1) ціннісно-сміслові (пов'язані зі світоглядом і ціннісними орієнтирами учня); 2) загальнокультурні (обізнаність і досвід діяльності в питаннях національної і загальнолюдської культури, духовно-моральних засад життя людини і людства); 3) навчально-пізнавальні (сукупність компетенцій у сфері самостійної пізнавальної діяльності); 4) інформаційні (вміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати й передавати її); 5) комунікативні (знання необхідних мов, способів взаємодії з людьми і подіями, навички роботи в групі); 6) соціально-трудова (знання і досвід у сфері громадянсько-суспільної діяльності, у соціально-трудовій сфері, у сфері сімейних відносин і обов'язків і т. ін.); 7) компетенції особистісного самовдосконалення (освоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку) [9].

І. Зимною виокремлено три групи ключових компетентностей на основі сформульованих у психології положень, що людина є суб'єктом спілку-

вання, пізнання, праці (Б. Ананьєв), що людина виявляє себе у системі ставлень до суспільства, інших людей, самої себе, праці (В. Мясіщев); що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, П. Приступа, Г. Сазоненко); що професіоналізм охоплює компетентності (А. Маркова): 1) компетентності, що стосуються ставлення до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; 2) компетентності, що стосуються взаємодії з іншими людьми; 3) компетентності, що стосуються діяльності людини, і виявляються у всіх її типах і формах [3].

Окремим компонентом у структурі компетенцій виділяють професійні компетенції / компетентності. Вивчення теоретичних джерел засвідчило, що професійну компетентність розглядають як елемент чи складову культури фахівця, як властивість особистості або ж як готовність і здатність здійснювати професійну діяльність (В. Байденко); як характеристику особистості фахівця, яка полягає в єдності його теоретичних знань, практичної підготовленості й здатності здійснювати всі види професійної діяльності (В. Іванов, Л. Нікітіна, Ф. Шагєєва); як виявлення на практиці бажання і здатності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлення її соціальної значущості та особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення (Ю. Татур). Аналіз дефініцій феномена «професійна компетентність» дозволяє дійти висновку, що він є сукупністю двох компонентів, перший із них носить професійний характер і полягає у професійно-технологічній підготовленості, а другий – надпрофесійний, особистісний.

Особливе значення професійна компетентність відіграє у професійній діяльності вчителя. Дослідники

професійної компетентності вчителя (В. Синенко) зауважують на необхідності розрізнення професійної підготовки фахівця та його професійної компетентності. Перше поняття відбиває процес оволодіння необхідними знаннями й навичками, а друге – результат цього процесу, якісну характеристику. У цьому зв'язку, професійно-педагогічну компетентність учителя розуміють як складну багаторівневу усталену структуру його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей. Педагогічна компетентність – сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя, що дають змогу здійснювати пошукову, естетичну діяльність, самостійно здобувати знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати рішення.

Із зазначеного випливає, що компетентний учитель організує педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату (В. Бондар); успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями (А. Маркова); встановлює зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією розвитку учня, вміло добирає адекватні засоби і методи з метою створення умов для розвитку особистості учня (В. Сериков); гармонійно поєднує знання предмета, методики й дидактики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації (Л. Мітіна); продуктивно вирішує навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини (Н. Кузьміна).

У науковій літературі розглядаються різні варіанти класифікацій видів педагогічної компетентності, які виявляють її структурність, бага-

тогранність, відображають зв'язок із різними галузями науки (В. Адольф, Ш. Амонашвілі, Н. Кузьміна, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко, А. Хуторської та ін.). Провідними в структурі професійно-педагогічної компетентності, на наш погляд, є такі компетенції:

Пізнавально-інтелектуальна компетенція – сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя, що дають змогу здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати рішення.

Діагностична компетенція – вміння вчителя вивчати здібності розумового, фізичного, психічного розвитку, рівня морального, естетичного виховання, умов сімейного життя і виховання дітей.

Прогностична компетенція – вміння вчителя визначити напрям своєї діяльності, її конкретні цілі й завдання на кожному етапі навчальної і виховної роботи, та передбачати кінцевий результат.

Організаторська компетенція – вміння залучати учнів до певної роботи і співробітництво з ними в досягненні поставленої мети.

Інформаційна – володіння інформаційними технологіями, вміння добувати, опрацьовувати й використовувати різні види інформації з різноманітних джерел.

Оцінно-контрольна компетенція – вміння вчителя здійснювати зворотній зв'язок у своїй роботі, оцінювати й контролювати досягнення учнів, визначати причини недоопрацювань, зривів, невдач, здійснювати коригування.

Комунікативна компетенція – вміння педагога будувати ефективні стратегії міжособистісної взаємодії, знання закономірностей різних форм спілкування і правил поведінки в різних ситуаціях, вміння сформувати

тактичний план і реалізувати його на основі соціальних навичок.

Полікультурна – оволодіння досягненнями культури; розуміння інших людей, їх індивідуальності й відмінностей за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками.

У структуру професійно-педагогічної компетентності поряд із зазначеними вище також входять соціальна, громадянська, рефлексивна, психологічна, методична, дослідницька, предметна та інші компетенції.

На думку І. Трешиної, професійна компетентність учителя-філолога – це синтез, нерозривна єдність змістового і структурного компонентів, що реалізуються через професійно-лінгвістичну компетенцію, яка охоплює психолого-педагогічну компетенцію, частиною якої є методична компетенція, і філологічну компетенцію, що містить лінгвістичну, соціокультурну і загально-гуманітарну компетенції; соціальну компетенцію; компенсаторну компетенцію; особистісні якості [7].

Пошук шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у вищій вбачаємо у формуванні в них зазначених компетентностей, тобто в організації навчання на засадах компетентнісного підходу, який найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, що нині відбуваються в усіх країнах Європи. Застосування компетенцій як головних цільових настанов у підготовці фахівців із вищою освітою означає істотний зсув у бік особистісно зорієнтованого навчання, спробу реалізувати діяльнісно-практичну і культорологічну складові освіти, перейти від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції. Компетентнісний підхід спрямований на всебічну підготовку індивіда не тільки як фахівця-філолога, професіонала своєї справи, а й як особистості, стимулює до самовдосконалення, творчого ставлення до роботи, гуманістичної поведінки в соціумі.

На сучасному етапі школа потребує радикальних змін в організації пізнавальної самостійності школярів у шкільному освітньому просторі, спрямованих на розвиток потенційних можливостей кожної дитини, самореалізації її особистості в навчально-виховному процесі. Для успішного введення в практику школи різноманітних інновацій, для реалізації завдань оновлення як змістового боку освіти, так і технології здійснення навчання і виховання вчитель-філолог повинен володіти необхідним рівнем професійної компетентності, яка повинна бути сформована під час навчання у виші. Сутність фахової підготовки повинна міститися не стільки в насиченні майбутніх учителів-філологів певною кількістю нової для них інформації, скільки в розвитку здатності постійно вдосконалювати власну професійну компетентність: здійснювати пошук необхідної інформації і вміти оперувати нею для досягнення професійних цілей; розвивати здатність проектувати і моделювати свою діяльність, спрямовану на реалізацію завдань сучасної освіти; аналізувати результати своєї праці і

знаходити шляхи подальшого її вдосконалення і т. ін.

Компетентнісний підхід у професійній освіті передбачає навчання дією, яка полягає в тому, що студенти працюють над набуттям і розширенням самостійного досвіду реальних завдань, вчать і розвивають здібності адаптуватися до будь-якої незвичайної ситуації і знаходити раціональні рішення. У контексті навчання дією студенти працюють не з штучними, а з реальними проектами, вчать як у викладача, так і один у одного, добирають і приймають різні рішення в конкретних реальних професійних ситуаціях, вчать критично мислити.

Отже, застосування компетентнісного підходу здатне підвищити ефективність навчального процесу з підготовки майбутніх учителів-філологів у вищій школі за рахунок: а) посилення діяльнійшої, актуальної сутності навчання; б) акцентування на відмінні від знанняєвої спрямованості («що»), на способі й характері дій («як»); в) укріплення взаємозв'язку з особистісною, зокрема мотиваційною характеристикою особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования (ЕФО), 1997 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.i-nvest.net/training_glossary.html.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
4. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3 – 10.

5. Стратегия модернизации содержания общего образования : Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М. : ООО «Мир книги», 2001. – 104 с.
6. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
7. Трешина И.В. Развитие профессионально-лингвистической компетенции преподавателя иностранного языка в курсе «Профессионально-педагогическая интерпретация текста» : автореф. дисс. ... к. пед. н. / И.В. Трешина. – М., 2005. – 17 с.
8. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : колект. моногр. / За ред. акад. А.М. Богуш. – О. : ПНЦ АПН України, 2008. – 271 с.
9. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

ШЕВЧЕНКО К.В.,
аспірант,
Інститут педагогічної освіти та
освіти дорослих НАПН України,
м. Київ

РОЛЬ КОГНІТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В КНР

Стаття присвячена особливостям формування когнітивної Я-концепції майбутніх вчителів Китаю, висвітлює важливість формування позитивного самосприйняття, характеризує роль когнітивної я-концепції у викладацькій діяльності китайських педагогічних працівників, аналізує причини, які впливають на формування позитивної когнітивної я-концепції у студентів педагогічних закладів та засоби за допомогою яких у студентів розвивається адекватне самосприйняття.

Ключові слова: майбутній вчитель в Китаї, когнітивна я-концепція, самосвідомість, позитивна самосвідомість, роль я-концепції, самосприйняття вчителя.

Статья посвящена особенностям формирования когнитивной Я-концепции будущих учителей Китая, освещает важность формирования позитивного самовосприятия, характеризует роль когнитивной я-концепции в преподавательской деятельности китайских педагогических работников, анализирует причины, которые влияют на формирование положительной когнитивной я-концепции у студентов педагогических заведений и средства с помощью которых у студентов развивается адекватное самовосприятие.

Ключевые слова: будущий учитель в Китае, когнитивная я-концепция, самосознание, позитивное самосознание, роль я-концепции, самовосприятие учителя.

The training of teachers is on a special place between other problems of modern education. The question of self-concept is not revealed in scientific literature on sufficient level. The article is devoted the peculiarities of formation cognitive self-concept of the future teacher in China, the importance of positive consciousness has been covered,

the function of cognitive self-concept of future teacher's work has been characterized, the reasons, which influence forming positive consciousness of the students of pedagogical educational establishments have been analyzed and the methods which help students to improve their adequate self-perception and form positive self-concept have been analyzed. The article reveals the meaning of cognitive self-concept, it's importance, it's necessity, the problems which teachers could have with their work if their consciousness is negative.

Key words: *future teacher in China, cognitive self-concept, self-perception, the function of cognitive self-concept, self-perception of teachers, positive consciousness.*

В умовах науково-технічного прогресу та швидкого розвитку сучасних технологій зростають вимоги до фахівців різних сфер діяльності. Відповідальність за підготовку висококваліфікованих фахівців лежить на педагогічних працівниках. Саме тому в останнє десятиліття модернізація освітньої галузі спрямовується на досягнення рівня кращих світових стандартів. Підготовці вчителів належить особливе місце серед пріоритетних завдань сучасної освіти, оскільки вчитель відіграє важливу роль у формуванні особистості, яку навчає, залишаючись головною дійовою особою в житті молоді. Саме тому в останнє десятиріччя модернізація освітньої галузі відбувається відповідно до кращих світових стандартів. Формування когнітивної я - концепції у підготовці майбутніх вчителів в КНР є дуже важливим. Є невід'ємною частиною розвитку особистості майбутнього педагога. Адже ще під час навчання майбутній вчитель повинен усвідомлювати образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості, тобто самосвідомості.

Звернення до досвіду КНР зумовлено тим, що вчитель в КНР є дуже поважною професією, є дуже багато охочих опанувати професією педагога; також зумовлено наявністю вагомих досягнень у підготовці педагогічних працівників, що гарантуються держав-

ними механізмами забезпечення якості професійного розвитку.

Дослідженням я-концепції, в тому числі і когнітивної я-концепції займалися багато дослідників з різних країн, такі як К. А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, А.А. Бодалев, А. А. Деркач, У. Джеймс, Д.И. Дубровин, М.С. Каган, И.С. Кон, Ч. Х. Кули, М. Кун, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Дж. Г. Мид, К. Роджерс, наприклад російські дослідники Куришева О.В, Нужних К.В. проводили дослідження на тему: «Социальное сравнение как механизм построения когнитивного компонента я-концепции», український дослідник Кравець В.А. охарактеризував «Роль я-концепції особистості у процесі соціально-психологічної адаптації» Дослідження формування когнітивної я - концепції у підготовці майбутніх вчителів в КНР не проводилось, тому воно є **актуальним** для вітчизняної педагогіки.

Мета дослідити формування когнітивної Я-концепції у підготовці майбутніх вчителів в КНР, та її роль у професійному та особистісному розвитку педагогів.

Під «Я-концепцією» майбутнього вчителя ми розуміємо складну динамічну систему його уявлень про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка включає в себе взаємопов'язані й взаємозумовлені компоненти:

«Образ-Я», що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції й установок щодо себе;

«Ставлення-Я», яке визначається самооцінкою професійно-педагогічних здібностей і особистісних якостей і може спричинювати певні емоційно-ціннісні прояви;

«Вчинок-Я», спрямований на самопізнання і самовдосконалення власного «Я» або прояв певної захисної дії у випадку «посягання» на цінність і цілісність сформованого уявлення про себе [3].

Я - концепція формується під впливом різних зовнішніх факторів, які відчуває індивід. Особливо важливими є для нього контакти з іншими значущими, які, по суті, і визначають уявлення індивіда про самого себе. Але на перших порах практично будь-які соціальні контакти впливають на нього. Проте з моменту свого народження Я - концепція сама стає активним початком, важливим фактором в інтерпретації досвіду. Таким чином, Я - концепція грає, по суті, потрібну роль: вона сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань. Ряд досліджень з теорії особистості ґрунтується на концепції, згідно з якою людина завжди йде по шляху досягнення максимальної внутрішньої узгодженості. Уявлення, почуття або ідеї, що вступають у протиріччя з іншими уявленнями, почуттями або ідеями індивіда, приводять до дезгармонізації особистості, до ситуації психологічного дискомфорту. Відчуваючи потребу в досягненні внутрішньої гармонії, людина готова вживати різні дії, які сприяли б відновленню втраченої рівноваги [4].

Когнитивний компонент Я-концепції – усвідомлювати свої якості, здібності, зовнішність, соціальну значущість тощо (самосвідомість) Уявлення індивіда про самого себе, як правило, здаються йому переконливими незалежно від того, чи базуються вони на

об'єктивному знанні або суб'єктивній думці, чи є вони істинними або помилковими. Конкретні способи самосприйняття, приводять до формування образу Я, можуть бути найрізноманітнішими.

Абстрактні характеристики, які ми вживаємо описуючи людину, ніяк не пов'язані з конкретною подією або ситуацією. Як елементи узагальненого образу індивіда вони відображають, з одного боку, стійкі тенденції в його поведінці, а з іншого - вибірковість нашого сприйняття. Те ж саме відбувається, коли ми описуємо самих себе: ми намагаємося висловити основні характеристики нашого звичного самосприйняття, до них відносяться будь-які рольові, статусні, психологічні характеристики індивіда, опис майна, життєвих цілей і т.п. Всі вони входять в образ Я з різною значущістю - одні представляються індивіду більш значущими, інші - менш. Причому значимість елементів самоопису і, відповідно, їх ієрархія можуть змінюватися залежно від контексту, життєвого досвіду індивіда або просто під впливом моменту. Такого роду самоопису - це спосіб охарактеризувати неповторність кожної особистості через поєднання її окремих рис[5].

Звернення до досвіду КНР зумовлено: швидким розвитком економіки Китаю; наявністю вагомих досягнень у підготовці педагогічних працівників, що гарантує система цензу педагогів.

Досвід Китаю є вартим уваги з його багатовіковими національними традиціями з кількох причин. Його національна специфічність запобігає уніфікаційним процесам у педагогічних практиках освітніх систем. В умовах змін соціально-економічної та духовної сфери китайського суспільства відбулась значна модернізація змісту навчання, від навчання орієнтованого на екзамени до навчання орієнтованого на якість, від навчання обдарованих дітей до навчання усіх учнів, від уніфікованих стандартів до індивідуально орієнтованого підходу. В таких умовах змінилась і роль вчителя. За-

провадження особистісно-орієнтованого підходу, відмова від традиційної предметно-центрічної системи засвоєння знань, запровадження елементів дослідно-орієнтованої освіти, зумовлюють необхідність оволодіння педагогічними працівниками сучасними методами і формами педагогічної діяльності та вдосконалення свого самоприйняття.

В КНР є обов'язковою система цензу педагогів. Система цензу педагога являє собою систему ліцензій, які держава видає педагогам - людям незвичайної професії, сюди входить не тільки норма освітнього цензу, а й вимоги в області ідейно-політичного рівня, професійної моралі та професійних здібностей та особистісних якостей. Адже вчитель передає не тільки знання та вміння, а ще й виконує виховну функцію, він також виховує своїх студентів, саме тому повинен мати такі особисті якості, які зроблять його гарним прикладом для його учнів. На роботу запрошуються лише ті, хто отримав визнане державою свідоцтво про ценз педагога, запрошення на посаду вчителя санкціонується освітньо-адміністративними відомствами на рівні провінції і вище. Тобто для отримання ліцензії вчителя за умовою вимог системи цензу педагогів входять також формування також адекватного образу своїх якостей, здібностей, соціальної значущості тощо[2, с 62].

Безумовно для формування когнітивної Я-концепції педагогічному працівнику важливо також адекватно сприймати свою зовнішність. У всі часи в різних культурах виникали різні уявлення про ідеальні розміри і пропорції людського тіла, але, як правило, перевага завжди віддавалася високим чоловікам і відносно мініатюрним жінкам. Позитивна оцінка свого зовнішнього вигляду в свідомості людини, а також у судженнях оточуючих може істотно вплинути на позитивність його Я - концепції в цілому, і навпаки, негативна оцінка тягне за собою істотне зниження загальної самооцінки.

Зріст людини, його вага, статура, здоров'я, зір, колір обличчя тощо, здатні стати провідними складовими його ставлення до себе, головними чинниками, що визначають його почуття власної цінності, адекватності та прийнятності своєї особистості. Невисокий парубок, що носить окуляри, має набагато більше комплексів, ніж його високий, атлетичної статури однокласник. А саме від комплексів починаються проблеми [5]. Вчитель який невдоволений собою, має багато комплексів, взагалі людина закрита, буде передавати оточуючим, у нашому випадку своїм учням, почуття невпевненості в собі, але ж вчитель за думкою, як китайців так і європейців має бути людиною впевненою, позитивною. Невпевненість може привести до втрати авторитету серед учнів. Якщо вчитель навпаки переоцінює свою зовнішність, свої здібності та якості і демонструє це, в Китаї це теж є неправильним, адже на думку китайців педагог повинен реально оцінювати свої якості, постійно вдосконалювати їх, не зупинятись на досягнутому, та буди в міру скромною людиною.

Китайське міністерство освіти розробляє різноманітні заходи для розвитку впевненості та позитивності студентів педагогічних ВНЗ. На базі кожного університету існують різноманітні клуби за інтересами, від спортивних до наукових, які направлені на те, щоб розвивати активність та дідерські якості студентів, що саме по собі сприяє розвитку когнітивної Я- концепції та самосвідомості. Кожний майбутній вчитель обов'язково повинен бути членом одного такого клубу, а якщо бажає то може відвідувати і декілька.

Майбутні педагоги з позитивною «Я-концепцією» відрізняються високою (здебільшого адекватною) самооцінкою педагогічних здібностей, особистісних якостей і наслідків своєї навчально-професійної діяльності; високим рівнем самоповаги та ауто-симпатії. Вони здебільшого очікують на позитивне ставлення до себе з боку

авторитетних осіб, емоційно стійкі, з низьким рівнем особистісної й реактивної тривожності. Для них притаманна висока активізація вчинку самобачення, наявність позитивних мотивів навчально-професійного й особистісного самовдосконалення, здатність до вольової дії щодо подолання вад власного «Я»; домінування внутрішніх тенденцій локусу-контролю (пошук винуватця). Натомість, негативна «Я-концепція» майбутнього вчителя окреслюється когнітивною простотою й недостатньою розрізненістю елементів «Образу-Я»; браком конструктів, що вказують на професійно-рольові настанови, обмеженість лише формально-функціональними ознаками (успішність, ставлення до навчання тощо); суперечливістю «Образу-Я», критичною неузгодженістю між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», високою його мінливістю й ситуативністю; переважанням зовнішньо атрибутивних суджень, нерідко з негативним емоційним відтінком; заниженою самооцінкою педагогічних здібностей і результатів навчально-професійної діяльності; «комплексом неповноцінності», низьким рівнем самоповаги; очікуванням на переважно негативне оцінне ставлення до нього оточуючих; емоційною нестабільністю, високим рівнем особистісної й реактивної тривожності; почуттям незахищеності. Для студентів з негативною «Я-концепцією» характерним є брак вираженого інтересу до професійного аспекту «Я», пасивність самопізнання, невмотивованість навчально-професійного самоствердження й самореалізації; приреченість власним «Я», безпорадність у розв'язанні суперечливостей «Образу-Я»; домінування зовнішніх тенденцій локусу-контролю (пошук винуватця). Саме позитивна «Я-концепція» студента є умовою й результатом успішного його професійного становлення як майбутнього вчителя. Особливо важливим при цьому є наявність у його «Образі-Я» конструктів, які вказують на його професійно-рольову ідентифікацію

(«Я-майбутній вчитель»). Це дає йому відносно жорсткий стержень і орієнтує його на необхідність підтвердити уявлення про професійно-орієнтоване власне «Я». Якщо ж «Я-майбутній вчитель», то я мушу діяти так, як має діяти (в моєму уявленні) фахівець». Наявність в «Образі-Я» майбутнього педагога професійно-рольових настанов може засвідчувати про його професійну спрямованість та бути необхідною особистісно-психологічною передумовою професійної адаптації молодого вчителя [3].

Вчитель в КНР повинен також слідкувати за своєю зовнішністю, зачіска, одяг та інші компоненти зовнішності повинні бути охайними та скромними. Вчитель має бути прикладом для своїх учнів, а його зовнішність, за думкою китайців не повинна відволікати учнів від навчання. Взагалі у школах, вищих навчальних закладах та інших закладах освіти вчитель повинен одягатися строго, кольори одягу повинні бути стриманими, не можна носити яскравий одяг, фасон и довжина теж мають значення.

Неможливо вказати точний момент виникнення когнітивної Я - концепції. Вона формується поступово, починає формуватися ще в дитинстві, причому різні її елементи в різний час сприймаються з неоднаковою виразністю. Але щоб Я - концепція стала реальним чинником організації поведінки, майбутній вчитель повинен навчитися сприймати себе як особливий об'єкт, що виділяється з ряду інших. Але він повинен також інтуїтивно засвоювати точки зору інших, оскільки лише таким чином зможе отримувати й осмислювати зворотний зв'язок, оцінку своєї поведінки з боку оточуючих, необхідну для розвитку самосвідомості [4].

Політика держави КНР дозволяє керівникам навчальних закладів строго координувати поведінку своїх працівників, за будь-яку необачність, навіть не дуже серйозну вчитель може отримати догану та навіть зовсім лишитися роботи.

Окрім системи цензу педагогічних кадрів, кожний випускник педагогічного університету, коли вступає на роботу до школи, повинен скласти комплекс іспитів, які включають у себе різноманітні питання не тільки з предмету, який він буде викладати, а також з психології та педагогіки. На нашу думку ці іспити мають важливе значення як в усвідомленні рівня своїх знань та компетенцій, так і у подоланні недоліків сприйняття когнітивної Я-концепції. Зауваження комісії на іспитах, (яка взагалі складається з представників адміністрації школи та місцевих органів влади) стосуються не лише професійної компетенції, а також моральної поведінки і адекватної самосвідомості.

Китайська система педагогічної освіти пройшла дуже складний шлях. Але зараз уряд КНР сприяє активному розвитку цієї системи, розробляє різні законопроекти, які сприяють покращенню ситуації в педагогічній освіті, заохочує педагогічних працівників також різними нагородами та привілеями, заохочує педагогів розви-

вати свої знання, вміння та навички для того, щоб процес навчання проходив найбільш ефективно. Сучасний стан китайського педагогічної освіти знаходиться на належному рівні і робить китайських спеціалістів конкурентоздатними у світі[1].

Проаналізувавши всі ці факти, ми дійшли **висновку**, що дослідження формування когнітивної Я-концепції є дуже важливим, як для китайської, так і для української педагогічної науки. Адже вчитель не зможе досягти певних висот у своїй професії без адекватного сприйняття самого себе, своїх якостей та соціальної значущості. Ми виявили, що на формування позитивної самосвідомості дуже впливає зовнішність людини. Зрозуміли, що майбутній вчитель в КНР повинен бути активним та позитивним, виділятися серед інших, адже в Китаї приділяють багато уваги цій надзвичайній професії, але він повинен також інтуїтивно засвоювати точки зору інших, що сприятиме виправленню недоліків його самосприйняття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Су Сяохуань. *Образование в Китае – реформы и новшества* / Су Сяохуань. – Меж континент, изд-во Китая, 2002. 190 с.
2. 中华人民共和国教育法律法规集(Закони Китайської народної республіки про освіту). 外文出版社, 北京1999, 185页
3. Колоскова К.В. К вопросу о становлении я-концепции у учащихся-музыкантов в условиях инструментально-исполнительской деятельности [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/2062-2012-04-18-13-54-31>
4. Кравець В.А. «Роль я-концепції особистості у процесі соціально-психологічної адаптації» [Електронний ресурс] Режим доступу: http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vidannia/2010/Psikhologia_37/21.html
5. Куришева О.В, Нужних К.В. «Социальное сравнение как механизм построения когнитивного компонента я-концепции» [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-sravnienie-kak-mehanizm-postroeniya-kognitivnogo-komponenta-ya-kontseptsii>,
6. Сайт міністерства освіти КНР [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.moe.edu.cn/>

ШЕВЧУК С.П.,

кандидат педагогічних наук,
доцент,

ШЕВЧУК О.С.,

кандидат педагогічних наук,
доцент,

Миколаївський національний

університет

ім. В.О. Сухомлинського,

м. Миколаїв

КОУЧИНГ У КОНЦЕПЦІЇ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано роль коучингу в процесі підготовки фахівців у системі вищої освіти; розкрито сутність та принципи концепції освіти 2.0; визначено сутність, принципи та стилі освітнього коучингу; розкрито зміст стадій процесу коучингу; узагальнено практику коучингових технологій та процедур їх реалізації з урахуванням рівня підготовленості студентів та видів навчальної діяльності.

Ключові слова: коучинг, концепція освіти 2.0, стилі коучингу, коучингові технології, «спіраль практики», структура компетенцій, техніка GROW.

В статье исследована роль коучинга в процессе подготовки специалистов в системе высшего образования; раскрыта сущность и принципы концепции образования 2.0; определены сущность, принципы и стили образовательного коучинга; раскрыто содержание стадий процесса коучинга; обобщена практика коучинговых технологий и процедур их реализации с учетом уровня подготовки студентов и видов учебной деятельности.

Ключевые слова: коучинг, концепция образования 2.0, стили коучинга, коучинговые технологии, «спираль практики», структура компетенций, техника GROW.

The paper studies the role of coaching in the process of training in higher education; reveals the essence and principles of the concept of education 2.0; defines the essence, principles and educational coaching styles; disclosed the content of the process steps of coaching;

generalized practice coaching techniques and procedures for their implementation, taking into account the students level and learning activities. Training of specialists in higher education must take into consideration the principles of the concept of ' Education 2.0 ' and requires the introduction of subject -to-subject teacher and students, providing for the use of coaching. The application of coaching techniques in teaching largely depends on the level of preparedness of students and learning activities. To work with junior students and develop skills in the practice most useful coaching technique " helix practice.". To form "soft" skills more appropriate is " structural " technique. In situations where lack of time may be useful coaching technique of three dimensions (" 3 -D»). Technology GROW is best to work with senior students in the preparation of diploma or master's project.

Key words: *coaching, education 2.0, styles of coaching, coaching technology, "helix practice", the structure of competencies, technique GROW.*

Постановка проблеми. Нова концепція вищої освіти в Україні передбачає компетентнісний підхід до підготовки фахівців, який вимагає застосування методів, зорієнтованих на якомога повніше розкриття особистості студента, спонукування його до активного і творчого опанування фаху, формування здатностей використовувати власні ресурси у досягненні професійної майстерності та соціальної успішності. Принципово новим напрямом в практиці вищої школи є коучинг, в основі якого знаходиться спеціально організована взаємодія викладача і студента для розкриття його внутрішнього потенціалу, розвитку і вдосконалення компетенцій, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Коучингові технології отримали широке практичне застосування у сфері бізнесу, навчання персоналу компаній, психології та психотерапії. Натомість у системі вищої освіти в останні декілька років здійснені лише перші кроки щодо впровадження коучингу. Разом з тим серед викладачів вищих навчальних закладів часто спостерігається дещо спрощене, сформоване на основі популярних і аматорських публікацій, уявлення про

коучинг і механічне перенесення його методик у навчально-педагогічний процес підготовки фахівців.

У зв'язку з цим виникає потреба теоретичного та методологічного обґрунтування технологій освітнього коучингу на основі вивчення і узагальнення досвіду його практичного застосування у вищій школі. Актуальною залишається також проблема підготовки викладачів, здатних професійно використовувати принципи та методи коучингу в навчально-виховній роботі зі студентами.

Аналіз останніх джерел. Засновником коучингу поправу вважається американський тренер Тімоті Голві, який у своїй книзі «Внутрішня гра в теніс» сформулював основні принципи ефективної тренерської роботи. Згодом Джон Уїтмор розвинув ці ідеї стосовно бізнесу і менеджменту. Провідними фахівцями з коучингу в сфері менеджменту, особистісного розвитку та авторами визнаних праць даного напрямку вважаються М. Аткинсон, С. Беттлі, М. Доуней, М. Дауні, К. Дуглас, Р. Еверд, П. Зеус, Р. Кілбург, С.Р. Кові, А. Лейджес, Т. Леонард, К. Мак Каулей, Дж. О'Коннор, Е. Парслоу, Д. Питерсон, М. Рей, Дж. Селмен, Е. Тач, Л. Уїтворт, Т. Шуелл та ін.

В останні роки в Україні спостерігається зростання уваги вчених і практиків до освітнього коучингу. Серед українських вчених, що досліджували проблеми коучингу як ефективної технології професійного та особистісного розвитку, слід назвати П. Безручко, Т. Борову, Г. Єльнікову, Н. Зирянову, В. Радкевич, О. Рибіну, І. Рибкіна, С. Симодейко, С. Хамаганову, О. Цибіну.

Не применшуючи значення наукового доробку наведених вище авторів, слід констатувати, що впровадження коучингу в системі вищої освіти України є проблемою поки що недостатньо вивченою.

Метою статті є обґрунтування коучингових технологій у процесі підготовки фахівців у вищому навчальному закладі в умовах концепції освіти 2.0.

Виклад основного матеріалу. Вхідження України в європейський освітній простір зумовлює забезпечення євроінтеграційних процесів як змісту, так і методів підготовки фахівців в системі вищої освіти. Незважаючи на певні позитивні зрушення, впровадження інноваційних технологій та особистісно-орієнтованого підходу, позиція педагога у навчально-виховному процесі залишається домінуючою стосовно студентів, в результаті чого останні займають здебільшого пасивну позицію, орієнтуючись не на глибоке опанування професійних компетенцій та реалізацію свого особистісного потенціалу, а на формальне складання іспитів та отримання диплома.

Нова концепція української вищої освіти передбачає спеціально організовану взаємодію викладача і студентів, в процесі якої опанування майбутнім фахом характеризується високим рівнем активності, творчої роботи студентів, підвищеним рівнем мотивації та емоційності, зануренням у проблематику майбутньої професії. При такому підході акцент ставиться на самостійному інформаційному пошуку, усвідомленні теоретичного матеріалу, аналізі реальних професійних ситуацій і дискусіях у групі, розкрит-

ті особистісного потенціалу кожного студента на шляху до професійного і соціального успіху.

У зв'язку з розвитком інформаційних технологій, зокрема Інтернет, сформувалась сучасна концепція освіти, що отримала назву «Освіта 2.0», яка побудована на таких принципах, як суб'єктність, надмірність та співробітництво.

Принцип суб'єктності передбачає, що освітня діяльність здійснюється не тільки за навчальними програмами, укладеними у відриві від студента. Зміст освіти у даному разі формується також і за участю студентів. При цьому студент розглядається не лише як об'єкт навчального процесу, а виступає активним його суб'єктом.

Принцип надмірності полягає в насиченні освітнього простору носіями знання: наявністю різноманітної літератури (а не тільки підручників), можливістю роботи з експертами (зовсім не обов'язково професійними педагогами), з телекомунікаційними мережами (Інтернет, локальні електронні ресурси), предметно-практичною діяльністю (робота з лабораторним устаткуванням, з артефактами культури, реальна продуктивна діяльність).

Принцип співробітництва в концепції Освіта 2.0 означає реальну рівноправність учасників освітнього процесу – студента і викладача [1]. У такій концепції освіти викладач має виконувати ролі консультанта, фасилітатора, тренера, а не тільки експерта у визначеній галузі знань. Однією з форм взаємодії, що забезпечує рівноправні суб'єкт-суб'єктні стосунки учасників навчального процесу, створює ефективні психолого-педагогічні умови для формування фахівця, здатного ефективно реалізувати власний особистісний потенціал, виступає коучинг.

За визначенням Міжнародної Федерації Коучингу професійний коучинг – це безперервне співробітництво, яке допомагає клієнтам домагатися реальних результатів у своєму особистому

і професійному житті. За допомогою процесу коучингу клієнти поглиблюють свої знання, підвищують свою ефективність і якість життя [3].

Таке визначення видається досить загальним, тому наведемо інше, яке стосується коучингу у сфері навчання: «Коучинг – це процес, що сприяє реалізації навчання і розвитку і, отже, вдосконаленню компетентності та професійних якостей того, хто навчається» [2, с. 57].

Зміст коучингу розкривається через принципи, стадії процесу, стилі і техніки. Філософія коучингу ґрунтується на принципах рівноправності, віри в людину, відсутності експертної оцінки і повчань, холістичного підходу, моніторингу та зворотного зв'язку, єдності і взаємозв'язку всіх сфер життя клієнта, в ролі якого в даному випадку виступає студент.

Принцип рівноправності або партнерства створює благодатне підґрунтя для співпраці викладача з студентом. Викладач в ролі коуча координує і спрямовує навчальний процес, не будучи при цьому домінуючою силою. В цьому сенсі він є не тільки і, можливо, не стільки «носієм знання», скільки рівноправним партнером з навчальної комунікації. Принцип віри в людину, її здібності та можливості дає ключ до розкриття потенціалу студента, формування його мотивації на шляху до успіху. Принцип відсутності експертної оцінки означає, що викладач не повинен давати поради або пропонувати студенту готових відповідей і рішень, останній має дійти до них сам, отже взяти на себе відповідальність за їх виконання і наслідки. Викладач може лише підштовхувати студента до бажаної мети й направляти його на цьому шляху. Принцип холістичного підходу спирається на впевненість в тому, що всі сфери життя людини взаємопов'язані, отже позитивні зміни в одній сфері неодмінно відіб'ються на іншій. У зв'язку з цим викладач має всебічно підходити до організації навчального процесу та враховувати

різномісні факти з життя студента. Принцип моніторингу і зворотного зв'язку полягає у розумінні, що в фокусі уваги викладача і студента, як партнерів навчального процесу, мають бути цілі розвитку особистості, відстеження успіхів і з'ясування причин невдач студента. Основна увага викладача має бути зосереджена на те, на якому етапі до своєї мети знаходиться студент в даний момент і що він готовий зробити, щоб досягти її [2, с. 57]. Важливим моментом коучингу є доповнення традиційної системи оцінювання моніторингом особистих освітніх досягнень студента у формі особистого портфоліо (портфеля досягнень).

Для досягнення бажаної ефективності процес освітнього коучингу має здійснюватися у послідовності етапів: аналіз ситуації та збір необхідної інформації; розробка плану особистого розвитку; реалізація плану з використанням відповідних стилів і технік; оцінка успішності досягнутих результатів. Важливо, що пропущені стадії або надмірна фіксація якої-небудь однієї сходинки на шкоду іншим можуть призвести до зниження ефективності всього процесу.

Застосування коучингових технік у навчанні значною мірою залежить від рівня підготовленості студента. Одна справа, коли викладач працює з першокурсником, якому потрібна певна адаптація до навчального процесу у вищому навчальному закладі, інша – коучинг здібного старшокурсника, що володіє часом і мотивацією для поліпшення своєї компетентності й розвитку. Така ж залежність існує й при виборі стилю коучингу: від директивного до вільного стилю, що передбачає більшу самостійність студента.

Практика освітнього коучингу свідчить, що найбільш корисною технікою для роботи зі студентами молодших курсів і формування навичок під час виробничої практики є «спіраль практики», яка розпочинається зі стадії первинного пояснення і демон-

страції. За нею йде стадія рефлексії результатів навчання, досягнутих на початковому етапі. Завдання наступної стадії – формування конкретних висновків стосовно прогресу навчання, досягнутого в напрямку кінцевої мети. Фінальна стадія передбачає планування подальшої практики. Після цього процес починається знову і триває по спіралі, що веде до все вищих і вищих щаблів опанування певними знаннями і практичними навичками.

Для формування так званих «м'яких» навичок більш доцільною є «структурна» техніка. Процедура коучингу за цією технікою розпочинається з розробки структури відповідної компетентності, тобто переліку навичок і особистих якостей, необхідних для виконання певної професійної діяльності.

Наприклад, структура навичок, які повинен мати практичний психолог для проведення процедури психологічного інтерв'ю може включати такі складові: знання процесу; навички, необхідні в процесі проведення інтерв'ю; особисті якості, стиль і установки. Дана структура деталізується для того, щоб і викладач (коуч), і студент могли здійснювати оцінку того, якими мають бути результати навчання. Опановані студентом навички та особисті якості помічаються у списку, і учасники процесу коучингу можуть зосередитися на питаннях, що потребують більш детального розгляду. Слід додати, що основою для складання подібної структури навичок має слугувати освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки фахівця певного профілю.

Е. Парслоу і М. Рей вважають, що дана техніка чітко демонструє, які методи і форми коучингу (індивідуальні сесії, спостереження, тренування тощо) найкраще підходять для формування тих, чи інших навичок, включених в програму розвитку. Дана структура дозволяє коучу провести максимально повну оцінку бажаних результатів і за необхідності скорегу-

вати програму [2, с. 77].

Виходячи з реалій організації навчального процесу в українських вищих навчальних закладах, можна припустити, що викладач як коуч не завжди може приділити кожному студенту достатньо уваги. В такій ситуації може бути корисною коучингова техніка трьох вимірів («3-D»). За допомогою правильної постановки питань техніка дає змогу викладачеві й студенту в досить короткий час виділити по три елементи проблеми під кожним з трьох заголовків: 1) ситуація, – наприклад, брак часу, ресурсів, інформації; 2) включені до неї люди, – наприклад, однокурсники, інші викладачі, члени сім'ї; 3) сам студент, – наприклад, брак знань, конфлікт пріоритетів, відсутність мотивації. Процедура цієї техніки складається з шести послідовних кроків: 1) стисле визначення проблеми студента; 2) визначення трьох основних аспектів, що пов'язані з проблемною ситуацією; 3) визначення трьох основних аспектів, що пов'язані з включеними в ситуацію людьми; 4) визначення трьох основних аспектів, що пов'язані безпосередньо зі студентом і його роллю в даній проблемі; 5) визначення по одному аспекту в кожному з трьох трикомпонентних списків; 6) визначення одного або кількох варіантів дій, за допомогою яких можна з найбільшою ймовірністю досягти успіху в вирішенні поставленої проблеми.

Однією з ефективних у сфері сучасного коучингу є техніка GROW (англ. – зростання), запропонована Дж. Уітмором. В основі даної техніки, лежить певна послідовність постановки ефективних питань. Назва техніки являє собою аббревіатуру чотирьох англійських слів: Goal (мета), Reality (реальність), Options (варіанти дій), Will (воля). Спочатку за допомогою питань з'ясовується мета, яку студент прагне досягти: «В якому напрямку ми хочемо працювати? Чого ми хочемо? Яка наша довгострокова мета? Чи є наша мета вимірною? Чи справді ми цього хочемо?». Наступні питання стосують-

ся аналізу реальності: «У якій ситуації ми зараз перебуваємо? Якими ресурсами володіємо? Чого ми побоюємося? Що станеться, якщо ми досягнемо бажаного? Хто ще може вплинути на ситуацію?». Третя група питань спрямовується на визначення варіантів дій, які може вибрати студент для досягнення поставленої мети: «Що може допомогти нам у вирішенні питання? Яким методом ми будемо діяти? Що ще ми можемо зробити? Яке з вирішених завдань для Вас є найбільш прийнятним?». Завершує коучингову сесію група питань на виховання волі до дії: «Що ми вибираємо для досягнення мети? Як обрані варіанти працюють? Що допоможе досягти мети? Чи сильний мотив? Якою є самоорганізація і чи правильно ми управляємо часом для досягнення мети?» [4]. Техніка GROW найкраще підходить для роботи зі студентами старших курсів, що вже мають базові знання, достатній рівень мотивації і можуть самостійно працювати над обраною проблемою, наприклад, в процесі підготовки дипломного або магістерського проекту. Дана методика вимагає від викладача

достатньо розвинутих компетенцій у застосуванні «вільного» стилю.

Висновки. Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах має здійснюватись з урахуванням принципів концепції «Освіта 2.0» та потребує впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента, що передбачає застосування коучингу. Застосування коучингових технік у навчанні значною мірою залежить від рівня підготовленості студента та видів навчальної діяльності. Для роботи зі студентами молодших курсів і формування навичок під час виробничої практики найбільш корисною коучингова техніка «спіраль практики». Для формування так званих «м'яких» навичок більш доцільною є «структурна» техніка. В ситуації, коли бракує часу, може бути корисною коучингова техніка трьох вимірів («3-D»). Техніка GROW найкраще підходить для роботи зі студентами старших курсів у процесі підготовки дипломного або магістерського проекту. Ефективність освітнього коучингу вирішальною мірою залежить від рівня розвитку відповідних компетенцій у викладача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гольдин, А. Образование 2.0: взгляд педагога : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.computerra.ru/readitorial/393364/>.
2. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.
3. Офіційний сайт Міжнародної Федерації Коучингу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.coachfederation.org/about/ethics.aspx?ItemNumber=850&navItemNumber=621>.
4. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Дж. Уитмор; пер. с англ. – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.

ЗМІСТ

Розділ 1.

ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ:

ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ 6

РУБЦОВ В.В., ГУСЕВА Е.П., СЕРОВА О.Е., Г.И.Челпанов – психолог par excellence. К 100-летию торжественного открытия Психологического института им. Л.Г.Щукиной (1914 – 2014)	7
ЖДАН А.Н., Введение. Характеристика общей позиции и места Челпанова в психологической науке	33
МАНОХА И.П., Становление онтологически ориентированной философии и психологии XX века: логика и а-логичность пробуждения (Л.Шестов, Н.Бердяев, Г.Челпанов, С.Франк)	47
МАРЦИНКОВСКАЯ Т.Д., Методология Г.И. Челпанова в контексте историко-генетической парадигмы	63
СЕРОВА О.Е., Свет непреходящей истины: О научном творчестве Г.И.Челпанова к 100-летию со дня торжественного открытия Психологического института им. Л.Г.Щукиной (1914-2014)	76
БОГДАНЧИКОВ С.А., В диалоге с Г.И. Челпановым.....	93
БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А., Мировоззрение и общее представление о личности отечественных персоналогических теорий, принадлежащих к метафизической традиции.....	100
ГОРШКОВ Е.А., Идеи Г.И. Челпанова о развитии социальной психологии в контексте мировой истории социально- психологического знания первой четверти XX века	113

Розділ 2.

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:

ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 86

БОЙКО З.В., БЕЛОВОЛ Е.В., РАДЫШ И.В., Эйджизм как психологическая проблема XXI века*	120
ВОРОБІЙОВ А.М., Психологічні аспекти вивчення проблеми соціальної установки.....	125
ГУСЕЙНОВА Н.О., Самотність як ресурс особистісного розвитку.....	132
ДАВИДОВ П.Г., Навчання як творчий процес: психологічні аспекти формування креативності студента.....	139
ЄВДОКИМОВА Н.О., Сучасне трактування поняття суб'єкта діяльності	147
ЗАМША А.В., Поняття та структурні особливості інтелектуального потенціалу підлітків з порушеннями слуху.....	154
ІВАНОВА І.Ф., Дослідження комунікативної компетентності студентів педагогічних спеціальностей	162
КАПАЦИНА А.О., Коучинг як ефективний метод розвитку професійних компетенцій менеджерів	169

КОЛОДЯЖНА А.В., Роль творчості у підсистемах самоставлення особистості	177
КОЧАРЯН О.С., ТЕРЕЩЕНКО Н.М., ФАВОРОВА К.М., Досвід застосування методу спрямованої уяви «Візуалізація і гармонізація чоловічого і жіночого начал» у психокорекційній групі.....	184
КУРЛЮК М.В., Індивідуально-психологічні чинники інтернет-залежності підлітків	191
ЛЕМЕЩЕНКО О.Р., Аналіз ефективності впровадження програми формування готовності старшокласників до усвідомленого батьківства.....	199
МАКАРЕНКО О.М., ГОЛУБЄВА М.О., АНДРЕЙЧЕВА А.О., КОРОЛЬ Ю.Ю., Адаптація та дезадаптація у дітей молодшого шкільного віку як результат впливу стресу	207
МАКАРЧУК Н.О., Теоретико-методологічні основи дослідження особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку	213
МАТЛАСЕВИЧ О.В., ЯКУШЕНКО С.С., Особенности диагностики личностной сферы людей с алкогольной и наркотической аддикцией	223
ОРАП М.О., Характеристики процесу організації мовленнєвого досвіду особистості	233
ОСИПЕНКО А.А., Особливості соціального інтелекту іноземних студентів	240
ПЕТРОВСЬКА І.О., Теоретичний аналіз проблеми впливу невербальної чутливості практичних психологів на їх розуміння невербальної поведінки клієнта	246
РИБАЛКА В.В., Почуття любові як духовна основа гуманістичної педагогічної і соціальної психології у працях Г.І.Челпанова, Я.Корчака, В.О.Сухомлинського, І.А.Зязюна, С.Д.Максименка та інших вітчизняних і зарубіжних вчених	254
САВІНОВА Н.В., Гра як засіб корекції та формування нормативного мовлення у дітей	263
ТКАЧЕНКО О.А., Моделювання текстуального простору ситуації психологічного консультування як умова вдосконалення техніки розуміння смислу повідомлень клієнта	269
ФЕДОРИК В.В., Роль саморегуляції у самовихованні молодшого школяра	277
ЧАРКІНА О.А., Проблеми професійної затребуваності студентів-психологів	286
ШАПОВАЛОВА В.С., Теоретичні аспекти становлення особистості в юнацькому віці	294
ШПОРТУН О.М., Діагностика особливостей почуття гумору у представників різних професій.....	300
ШТЕПА О.С., Характеристика аспектів і типів ресурсної спрямованості особистості.....	309
ЯРОВАЯ Н.А., Психосемантика гендерных ролей лиц с разным уровнем психологического благополучия	317

Розділ 3.

**ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ
ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ..... 325**

АКУЛЕНКО І.А., Відеолaboratorія майбутнього вчителя математики профільної школи.....	326
ВАСИЛЬЄВА-ХАЛАТНИКОВА М.О., Особливості підготовки викладача до навчального заняття зі студентами вищого навчального закладу.....	332
ВІКТОРОВА Л.В., Традиційні та сучасні методи навчання професійного спілкування у процесі вивчення класичних мов..	339
ГАЛЛА А.О., Демаркація терміну «стилі навчання» в сучасній педагогіці	347
ГРЕБЕНИК Система управління процесом громадянського виховання студентів вищої школи	354
ЗАВІДНЮК К.В., Етапи, принципи та умови як складові структурно-функціональної адаптаційної моделі студентів педагогічного коледжу	361
ІСАЄВА О.С., Культура і комунікація як складові інтелектуальної компетентності майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я.....	368
КОВТУН Т.І., Методика інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу засобами технології ігрового проектування	375
КРАВЕЦЬ Л.М., Виховання щасливої дитини в сучасній українській сім'ї.....	381
КРАВЧЕНКО І.М., Проблема визначення об'єкта і предмета педагогіки вищої школи у навчальній літературі (1990 – 2013 рр.)	388
КУШНЄРОВА Т.Є., КУШНЄРОВА М.О., Значення кейс-технологій в системі професійного самовизначення та самореалізації особистості	397
ЛАЗАРЄВ О.В., Готовність викладачів та студентів аграрного ВНЗ до формування професійної комунікативної компетентності на засадах компетентнісного підходу	403
МЕШКО Г.М., МЕШКО Г.О., Емоційне благополуччя учнів як детермінанта успішності навчання.....	409
НАЗРУК В.П., Теоретико-методологічні аспекти розвитку екологічної відповідальності міських і сільських школярів.....	416
ОЛЬШЕВСЬКА Я.О., «Педагогічна взаємодія» у системі відносин «викладач-студент»	422
ПАВЛЕНКО І.С., Використання діагностичних методик у процесі формування загальнокультурної компетентності учнів старшої школи	429
РУДА О.Ю., ЯНЧІЙ О.Р., ВДОВИЧЕНКО О.М., Роль самостійної роботи у формуванні професійної компетентності студента-медика	437
САЗОНОВА О.В., Конфліктологічна компетентність викладачів вищого навчального закладу	443

ТОПЧІЙ Л.С., Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-філологів у педагогіці вищої школи.....	450
ШЕВЧЕНКО К.В., Роль когнітивної я – концепції у підготовці майбутніх вчителів в КНР.....	458
ШЕВЧУК С.П., ШЕВЧУК О.С., Коучинг у концепції сучасної вищої освіти	464

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 31

Додаток 4 до Вип. 31, том I (9), 2014 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 № 4 від 7 грудня 2012 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

ISBN 978-966-8840-95-9

© ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2014.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.

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

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

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

Верстка та макетування:
Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 4 до Вип. 31, Том I (9): Тематичний
випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис,
2014. – 476 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by
H.Skovoroda” - Supplement 4 to Vol. 31, Volume I (9): Thematic Issue “International
Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2014. - 476 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з нагоди 100-річчя
відкриття Г.І. Челпановим І-го Психологічного інституту.

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

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

ISBN 978-966-2760-14-9 (1)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2014 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2014 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2014 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2014 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2014 р