

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

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

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 4 від 7 грудня 2012 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.,
Квіт С.М., Новіков Б.В., Ляшенко О.І., Коцур В.П., Моренець В.П., Ожоган В.М.,
Рик С.М., Онкович Г.В., Федорова І.І.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 29, Том III: Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2013. – 388 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 29, Volume III: Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2013. - 388 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 978-966-8840-95-7

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2013 р.
- © Національний університет “Києво-Могилянська академія”, 2013 р.
- © НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2013 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2013 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2013 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2013 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Додаток 1 до Вип. 29, Том III, 2013 р.

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



Г.І. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

1.

**ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:
ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

АЛЕКСАНДРОВСКАЯ В.Н.,

Донецкий национальный
медицинский университет
им. М. Горького,
г. Донецк

НЕЙРОКИБЕРНЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО ОБРАЗА

В данной статье исследуются научные основы, детерминирующие объективный характер психического образа. Для этого автор рассматривает нейрофизиологические идеи русских физиологов И.М. Сеченова, И.П. Павлова, американских ученых, а также развитие нейрокибернетических наук и их взаимосвязи с психическими образами. Автор данной статьи также рассматривает зависимость и отражение нейрофизиологии и нейрокибернетики с их социально-психологическим аналогом.

Ключевые слова: образ, психический образ, рефлекс, нейрофизиология, нейрокибернетика.

У данній статті досліджуються наукові основи, які детермінують об'єктивний характер психічного образу. Для цього автор розглядає нейрофізіологічні ідеї російських фізіологів І.М. Сеченова, І.П. Павлова, американських вчених, а також розвиток нейрокібернетичних наук та їх взаємозв'язки з психічними образами. Автор данної статті також розглядає залежність та відображення нейрофізіології та нейрокібернетики з їх соціально-психологічним аналогом.

Ключові слова: образ, психічний образ, рефлекс, нейрофізіологія, нейрокібернетика.

This paper investigates the scientific principles that determine the objective nature of the mental image. To do this, the author examines the idea of neurophysiological Russian physiologists IM Sechenov, IP Pavlova, U.S. scientists, as well as the development of neyrokiberneticheskikh sciences and their relationship to mental images. The author of this article also examines the dependence of reflection and neurophysiology and neuro-cybernetics to their socio-psychological counterpart.

Key words: image, mental image, a reflex, neurophysiology, neurocybernetics.

Актуальность и постановка проблемы. Одной из актуальных проблем современной психологии является проблема психического образа. В полной мере она активизировалась в 50-е годы XX века, когда началось бурное развитие научно-технической революции, кибернетики и информации. Вопрос о том, как психический образ управляет телом, получил новую возможность для своего решения. Используя электронно-вычислительные машины, учёными было установлено, что фактором этого управления является не энергия и не какой-либо феномен сознания, а информация. Единицей информации был «сигнал». Сам информационный подход к явлениям любой природы образовался в связи с разработками теории связи. Психологи не остались в стороне от этой идеи: на образ посмотрели как на связь, информацию, сигнал. А будучи исключительно математической дисциплиной, теория информации могла подсчитать количество информации, содержащейся в сигнале, а не содержание сообщений и тем более их значение для субъекта. По существу теория информации показала психологам, что психический образ-это информационный объект, который можно подсчитать количественно через сигнал. Тем самым был пересмотрен традиционный взгляд на раздражитель.

Однако дальнейшие психологические исследования показали, что количество информации - это не единственная её характеристика. В связи с информационным подходом в психологии появились не только новые измерительные процедуры, но и обновился категориальный аппарат психологии. И прежде всего это изменение коснулось категории образа, которая наполнилась новым информационным содержанием. Стало понятно, что «образ строится в объективной системе отношений между источником информации и

её носителем», иначе говоря, независимо от самонаблюдения субъекта [3, с. 164]. То есть, с введением кибернетического подхода психологи увидели две существенные инновации: а) детерминантой поведенческого акта оказался не раздражитель сам по себе, а представленный в сигнале объект - источник информации, характеристики которого воспроизводятся по определенным законам в динамике внутренних («центральных») состояний носителя информации - определенной материальной системы; б) для реализации поведенческого акта система должна обладать программой, а также аппаратами вероятностного прогнозирования и непрерывного сличения наличного состояния с запрограммированным. При этом было установлено, что система способна производить коррекцию в случае какого-либо сигнала о внутреннем рассогласовании [3, с. 164]. Это показали эксперименты на технических системах, способных производить целесообразные действия, сходные с головным мозгом. Кибернетика заставила переосмыслить категорию образа в психологии. В связи с этим **цель нашего исследования** - в общих чертах представить историко-научный вклад в формирование концепции психического образа. **Задача работы** - конкретизировать научные идеи, детерминирующие современное развитие психических образов.

Историко-научные подходы к идее образа в психологии. Свойство машины обладать информацией о внешнем источнике изначально напоминало ученым проблему образа. Кибернетические понятия о программе утверждали, что поведение управляется информационными процессами - центральными, «внутренними» по отношению к тому, что происходит на «входе» и «выходе» системы. Кроме того, в рамках кибернетики исследования показали, что информация может рассматриваться применительно не только к техническим, но и к фи-

зиологическим и психическим системам: в физиологическом случае — она «нервный сигнал», в психологическом — сигнал-образ [3, с. 166].

В истории научной психологии первыми учеными, кто поставил вопрос о связи кибернетики с психологией, были американские психологи Дж. Миллер, Ю. Галантер и К. Прибрам в 1960 году в работе «Планы и структура поведения» [2, с. 15]. Суть их идеи была в том, что под влиянием кибернетических идей они заменили «классическое» представление о рефлекторной дуге с бихевиористской формулой «стимул – реакция» на идею «кольца с обратной связью» по формуле «Т-О-Т-Е» (тест – операция – тест – результат). То есть, «стимул-реакция» в кибернетическом пространстве дал концептуально-методологическую инновацию: единицей поведения стало «кольцо с обратной связью». Как пишут об этом историческом научном факте наши ученые «выглядело это так: при воздействии раздражителя на систему она не сразу отвечает на него реакцией, а сперва сличает это идущее извне воздействие с состоянием самой системы и оценивает произведенную пробу (тест). Стало быть, организм чувствителен не к раздражителю самому по себе, а к тесту, пробе, оценке» [3, с. 167]. Благодаря идее «обратной связи» кибернетический подход позволил ввести в теоретическую психологию понятие «сигнал рассогласования» и практически его зафиксировать, а, следовательно, и по-новому оценить состояние всей системы организма.

По мнению наших ученых инновация американских коллег заключалась в том, что схема «Т-О-Т-Е» – это было фактически кибернетическое представление (образ) технического сервера. Подобный подход сразу позволял взглянуть на организм как на кибернетическую систему. Известно, что кибернетическими системами называются такие системы, в которых работают по крайней мере три функ-

ции: саморегуляции, самоорганизации и самовоспроизводства. В методологию исследования функциональной работы организма как системы были введены такие кибернетические термины как «сличение», «оценка», «сигнал рассогласования», «обратная связь» и др. В научной психологии произошел отход от старой упрощенной линейной схемы «стимул-реакция».

Взгляд на организм как на кибернетическую систему позволил Дж.Миллеру и его коллегам «реанимировать» понятие психического образа, отвергнутое бихевиоризмом, и, более того, сделать его одним из ключевых в работе психики. Наши ученые отмечают, что Дж.Миллер и его команда настолько высоко ценили феномен образа, что везде писали его с большой буквы. Однако они не могли не заметить, что «образ» в машине и «образ» в живом организме – это две большие разницы, но теоретическая психология продолжала не видеть этого и оставалась на докибернетическом уровне – на уровне субъективной, интроспективной психологии. При этом ученые понимали, что бессубъектных образов не бывает. Благодаря новой кибернетической парадигме сигналы – коды в технических системах трансформировались в сигналы – образы в живых системах. И тогда нейрофизиологам стало понятно, что «источник информации воспроизводится по тем признакам, которые выступают в восприятии как целостность предмета, его константность и т.д.» [3, с. 168]. В это же время в своей работе «Восприятие и основы его моделирования» Л. М. Веккер пишет о том, что «Образ – это такая же реальность как и направляемая им двигательная активность. Но, чтобы понять зависимость мышечной работы от образа, необходимо сам образ мыслить по типу информационного процесса, воспроизводящего (отражающего) особенности тех внешних объектов, к которым прилаживаются двигательные эффекты.

Образная регуляция внешнего поведения отличается от кодовой. Информация, которую несет сигнал – код, качественно иная, чем информация, передаваемая сигналом – образом» [3, с. 168]. И далее: «Поскольку характер двигательного акта зависит от управляющей им информации, действие регулируемое образом, обладает рядом принципиальных преимуществ в отношении надежности помехоустойчивости, адаптивности, гибкости сравнительно с действующим, регулируемым кодом» [3, с. 168].

Однако в основе кибернетики лежали достижения физиологии и психологии, в частности нашей отечественной. И.М. Сеченов, И.П. Павлов открыли принципы организации поведения. Научная новизна И.М. Сеченова (1863 г.) состояла в том, что им были открыты: принцип зависимости восприятия (сенсорных процессов) от прошлого опыта (памяти); рассмотрено чувство как сигнал; заложена идея саморегуляции в рефлекторную схему; доказано, что существуют центры, которые возбуждают и тормозят рефлексы.

На основе исследований И.М. Сеченова И.П. Павлов внес свой вклад: открыл и изучил механизмы условного рефлекса; высказал идею о механизмах, предшествующих сенсорному анализу («рефлекс цели», 1916 г.); считал, что «рефлекс цели» – это «стремление к обладанию определенным раздражающим предметом» («стремление к цели»). На основании идеи рефлекса они сделали вывод: «Можно любое явление внешнего мира сделать временным сигналом раздражающего слюнные железы объекта, если раздражение слизистой оболочки этим объектом связать во времени один или несколько раз с действием этого явления на соответствующую воспринимающую поверхность тела» [1].

В эти разработки внёс свой вклад Анохин, открывший «функциональную систему»; «акцептор действия» – прогнозирующий механизм; Rosen-

blueth, Wiener, Bigelow (1943) Ackoff, Emery (1972) добавил «целестремительную систему» – в будущем центральное понятие кибернетики.

В целом И.М. Сеченов и И.П. Павлов заложили основы науки «о поведении»; под новые задачи ввели в физиологию новые понятия: сигнал; признаки (по Сеченову); анализатор; условный и ориентированный рефлекс; анализ сигналов; анализ и синтез сигналов; центральное торможение; подкрепление; мышление; мотивация; образы; рефлекс цели; рефлекс свободы; мышление; I и II сигнальные системы (по Павлову).

Они составили понятийную основу для изучения нейрофизиологической организации поведения. Многие из этих понятий ушли в кибернетику.

Анализируя современные нейрокибернетические принципы физиологии, современные ученые К.И. Дудкин, И.В. Чуева отмечают, «что поведение реализуется исходя из биологических и социальных потребностей, формирующих цели, мотивации, установки, управляющие процессами восприятия и механизмами памяти» и что «нейрофизиологические принципы организации поведения, сформулированные в концепциях Сеченова и Павлова во многом обуславливают современную методологическую базу когнитивной нейрофизиологии и нейрокибернетики» [1].

И.М. Сеченов считал психическую деятельность – основой физиологических принципов поведения, обнаружил физиологический феномен «рефлекс», а также глобальный принцип взаимодействия организма с внешней средой из трех составляющих: чувство; психическая деятельность; движение.

Психические процессы по И.М. Сеченову – это звено «Рефлекса» (между сенсорными входами и моторными выходами, локализованное в головном мозгу. Он указал на две основные функции чувствования: а) иницирование характеристик действия (ре-

акций организма); б) их регуляция. Впервые И.М. Сеченов рассмотрел чувствование как сигнал; заложил идею саморегуляции в рефлекторную схему (обратная связь – кольцевое управление движением); организацию поведения он определяет как совместную деятельность центров, возбуждающих и тормозящих рефлексы; б) считал, что «центральное торможение», локализованное в головном мозгу, является нервным механизмом психических функций – воли и мышления»; что восприятие и понимание объектов внешнего мира возникают благодаря памяти; что при взаимодействии организма с внешней средой формируются: представления, понятия, образы, признаки [1].

Когнитивные структуры (эта информация хранится в долговременной памяти) образуют «модель мира» из-за воздействия на организм внешней среды. В этой системе он видел формирования образов. Для него образы (признаки) – продукты физиологической структурно-функциональной организации. Эта идея – одна из основных в современной когнитивной нейрофизиологии. Он полагал, что процесс узнавания включает обработку сенсорной информации и выделение признаков. В результате формируется впечатление, репродукция из памяти (содержащихся в ней признаков и образов); сопоставление по тождеству впечатлений и воспоминаний о них [1].

И.П. Павлов, как и И.М. Сеченов, считали организм и внешнюю среду единой системой; изучал внутренние механизмы саморегуляции физиологических процессов; механизмы непрерывного взаимодействия и неразрывного единства организма и окружающей среды; взаимодействие нервной системы и деятельности внутренних органов; условные рефлексы.

Было доказано, что психические образы имеют свою физиологическую основу. Так, И.М. Сеченов писал о том, что образы являются продуктом

структурно-функциональной организации [1]. При этом в физиологическом механизме образа должны занять своё место «биологическое значение, условный и безусловный стимул, рефлекс цели, стремление к цели, воспринимаемая информация, взаимодействие организма с внешней средой, конкретное предметное мышление, сопоставление по тождеству, реальное впечатление, воспоминание и узнавание предмета, причем И.М. Сеченов подчеркивал, что это самая простая форма мысли, с которой вообще начинается умственная жизнь. То есть, образ-это простая психическая форма, которая присуща и животным. Фактически И.М. Сеченов впервые в истории мировой науки указал на связь между восприятием и мышлением и дал физиологическое объяснение [1].

В контексте исследования нами образа для нас особое значение имеет социальный механизм узнавания. Для И.М. Сеченова узнавание-это «различение в предметах их свойств». В западной социологии социальным аналогом этих идей была «Теория подражания» Г.Тарда. «...Как социолог, – пишет Е.А. Сериков, – Тард призывает наблюдать подражание извне, фиксировать его внешние черты, не сводить подражание к внутренним смыслам подражающего. С социальной точки зрения важнейшим для Тарда является сам факт того, что кто-то мыслит или действует подобно другому, именно в этом он видит основу общественной жизни» [4, с. 19].

Такое же значение для социального исследования образа является и идея И.М. Сеченова о тождестве. Ученые также отмечают, что «по Сеченову образ-представление, репродуцируемое из памяти для сравнения по тождеству реального впечатления с воспоминанием о нем» [1].

Российские нейрофизиологи также отмечают, что те же физиологические механизмы, которые по И.П. Павлову функционируют в процессе организации поведения при обуче-

нии зрительному узнаванию, так же «выступают в роли установок (цели) для выделения разделительных признаков в текущем поведении. Фактически в процессе условно-рефлекторного поведения формируется целеустремленная функциональная система-модель результата действий, она и реализует требуемый результат» [1]. В нашем контексте работы над образами важным методологическим подспорьем является физиологическая идея И.М. Сеченова и И.П. Павлова о «способности организмов выделять и запоминать» что-либо в окружающем мире. И на этом строится их теория обучения. Социальная психология доказала, что образы как культурно-историческое явление формируется в процессе воспитания, а значит, наследуются из поколения в поколения и передаются, как информация. При этом чисто физиологически включаются мотивации, цели и внимание, в результате чего формируется узнавание. Физиологическое «узнавание» в социальной психологии похоже на механизм идентификации объекта.

Чувствуя синергию, современный исследователь С.Д. Смирнов использует понятие отражения и отмечает, что «в основе отражения лежит некоторая общность, единство внутренней природы отражающего объекта и внешних условий его существования» [5, с. 129]. С. Д. Смирнов также указывает и на то, что «как и всякое подлинное единство оно является противоречивым: отражение как раз и выступает в качестве способа между внутренней детерминацией, самообусловленностью движения любого объекта, и внешней детерминацией, его зависимостью от внешних условий существования» [5, с. 130]. Для него отражение – это системное свойство живой материи. Он настаивает на системном характере отражения [5, с. 130]. То есть, процесс и продукт отражения – это формы (взаимосвязи) отражаемого и отражающего объектов. Они не есть принадлежность только отра-

жающего объекта. В его концепции отражение как образ – это проявление сущности и отражаемого и отражающего объекта. Это способ их существования в ином (друг друге за пределами физических границ тела объекта) [5, с. 130]. По этому поводу С.Л. Рубинштейн также уточняет, что «это значит, что само отражение выражается в онтологических категориях явления для другого» [5, с. 311].

Методологическую возможность этой динамики указал и К.Р. Мегреладзе: «Мы по справедливости можем говорить об инобытии одной вещи в другой, о реальном присутствии одного в другом, что находит свое неопровержимое выражение в тех изменениях, которые произошли или происходят в этих вещах» [5, с. 130]. Отсюда следует, пишет С.Д. Смирнов, что «как только мы разрываем связь образа с отражаемым объектом и пытаемся рассмотреть его изолированно, мы тем самым разрушаем его» [5, с. 130]. Для С.Д. Смирнова онтологические пределы идеального образа – это разрыв связи с отражаемым объектом и попытка рассмотреть его изолированно. Для него причина отражения – во взаимодействии отражающего и отражаемого, но не в них самих, так как природа обоих воспроизводится в одной и той же мере [5, с. 130]. И если феноменология и интуитивизм предполагают прямую связь субъекта и объекта; усматривают сущность и фиксацию связи в субъективном образе, то для С.Д. Смирнова связь образа с отражаемым объектом всегда опосредована определенным типом взаимодействия [15, с.130].

Современные психологи считают, что сила и тип взаимодействия или воздействия на объект зависит от отражательных способностей и возможностей субъекта отражения. Именно сила взаимодействия между субъектом и объектом, возможно глубина их интеграции, синергизм являются основным механизмом взаимодействия и, как отмечает С.Д. Смирнов, «именно в

этом звене заключен разрыв, точка роста всей системы «Взаимодействие-отражение», «поведение-психика», «деятельность-сознание» [5, с.131]. По его мнению именно эта триада позволяет методологически корректно выстроить психологическое исследование, построив его на анализе деятельности, а не на субъективном восприятии объекта. Связь психологии и социальной психологии дала толчок к развитию нейрокибернетики, ориентированной на программно – аппаратное моделирование структур, подобных структуре мозга. Физиологами давно установлено, что основой человеческого мозга является большое количество связанных между собой и взаимодействующих нервных клеток - нейронов. Поэтому усилия нейрокибернетики были сосредоточены на создании элементов, аналогичных нейронам, и их объединении в функционирующие системы. Эти системы принято называть нейронными сетями, или нейросетями.

Американский нейрофизиолог Френк Розенблатт, предложивший в 1962 году свою модель нейронной сети – персептрон. В 70-е годы было предложено много интересных разработок, таких, например, как когнитрон, способный хорошо распознавать достаточно сложные образы независимо от поворота и изменения масштаба изображения. Появились транспьютеры – параллельные компьютеры с большим количеством процессоров. Транспьютерная технология стала только одной из десятка новых подходов к аппаратной реализации нейросетей, которые моделируют иерархическую структуру мозга человека. От транспьютеров был один шаг до нейрокомпьютеров, моделирующих структуру мозга человека. Основная область применения нейрокомпьютеров – распознавание образов.

В настоящее время работа идет над созданием специальных визуальных сенсоров для систем распознавания образов.

В рамках проекта «Blue brain» поставлена задача создать предельно реалистичную модель базового структурно-функционального элемента нервной организации - так называемой, корковой колонки. Ожидается, что модель будет демонстрировать свойства, характерные для ее биологического прототипа. Есть также достаточно серьезные основания полагать, что с использованием нейроинформационных технологий именно нейрокибернетикой будет найден подход к развитию функций мозга и способов прямой коммуникации мозга с внешним миром, сопоставимый по своим социокультурным последствиям с изобретением письменности [1].

Сегодня применяются мозговые имплантаты при лечении эпилепсии, торсионной дистонии, паркинсонизма, эндогенной депрессии. Есть надежда, что в ближайшем будущем мозговой код психической деятельности человека будет раскрыт. Это означает принципиально новый этап эволюции человека – появление homo intellectus, или homo informaticus [1].

Сегодня существуют реальные возможности расширения «чувственного восприятия» человека. Нейрокибернетика может решить эту проблему. Эта наука рассматривает мозг и компьютер как единое целое, что расширяет возможности увеличения скорости и объема познания практически до бесконечности.

Выводы. Научный анализ исследуемой нами проблемы и изучение соответствующей научной литературы позволяет нам сделать ряд выводов:

- во-первых, современная нейрокибернетика создает фундаментальные идеи, подходы и принципы работы с психическими образами, что имеет большой практический выход в разные сферы жизни человека и общества, в том числе и в медицину;
- во-вторых, гносеологическим источником появления и развития не-

йрокибернетики явились открытия в физиологии И.М. Сеченовым и И.П. Павловым;

- в-третьих, психология образа на базе исследований в нейрофизиологии и нейрокибернетике полу-

чила научное обоснование и отошла от субъективизма в восприятии;

- в-четвертых, актуальность рассматриваемой нами проблемы научно доказана и требует своего дальнейшего изучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Дудкин К.И., Чуева И.В. Нейрокибернетические принципы физиологической организации поведения. – cognition@pavlov.infran.ru
2. Миллер Дж., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. – М., 1965. – 320 с.
3. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. Учебное пособие. – М.: Инфра-М., 1998. – 526 с.
4. Сериков А.Е. Общество как подражание: об актуальности тезиса Габриэля Тарда // Вестник Самарской гуманитарной академии. – Выпуск «Философия. Филология». – 2000. – № 2(8). – С. 16 – 27.
5. Смирнов С.Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 460 с.

ВАСИЛЬКЕВИЧ Я.З.,
кандидат психологічних наук,
доцент, докторант кафедри
соціальної психології та
психотерапії,
Національний педагогічний
університет
імені М. П. Драгоманова,
м. Київ

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛЬНОЇ ТА ОБРАЗНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті подано теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей вікової динаміки креативності школярів. Отримано результати щодо вікових особливостей структурного профілю вербальної та образної креативності.

Ключові слова: вербальна та образна креативність, вікова динаміка креативності, структурний профіль креативності, продуктивність, гнучкість, оригінальність, розробленість, назва та опір замиканню.

В статье представлено теоретическое обоснование и эмпирическое исследование особенностей возрастной динамики креативности школьников. Получены результаты относительно особенностей структурного профиля вербальной и образной креативности.

Ключевые слова: вербальная и образная креативность, возрастная динамика креативности, структурный профиль креативности, беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, название и сопротивление замыканию.

In the article theoretical substantiation and empiric research of features of age dynamics of creativity of students is given. Results in relation to an age-specific features of structural profile of verbal and imaginative creativity are got.

Key words: verbal and imaginative creativity, age dynamics of creativity, structural profile of creativity, productivity, flexibility, originality, elaborated, title and resistance circuit.

Постановка проблеми. У сучасних складних умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується й приймає рішення людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування та використання нових ідей і підходів. Тому однією з найактуальніших проблем сьогодення є розвиток і формування творчої, всебічно розвиненої особистості.

Проблема вікових відмінностей творчого потенціалу особистості не має однозначного вирішення. Існує три точки зору на розвиток креативності в онтогенезі [2]. За першою відбувається поступовий неперервний ріст креативності з віком. Згідно другої точки зору креативність дитини знижується в міру набування знань. Представники третьої точки зору підтримують уявлення про коливальний характер розвитку креативності. Причому одні показники можуть з віком збільшуватися, а інші – знижуватися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку креативних здібностей дітей і дорослих досить широко розроблялась у працях Ю. З. Гільбуха, В. М. Дружиніна, Н. С. Лейтеса, В. О. Моляко, О. М. Матюшкіна, І. П. Манохи, Л. Ф. Обухової, Н. В. Хазратової, Т. Любарта, Д. В. Ушакова, Т. О. Баришевої, І. Пуфаль-Струзик, О. І. Щєбланової, В. С. Юркевич та ін.

Проте проблема розвитку креативності до сьогоднішнього часу залишається недостатньо вивченою. У літературі висвітлено деякі аспекти дослідження динаміки параметрів креативності в певному віковому періоді (дошкільний, молодший шкільний, підлітковий чи старший шкільний вік) [1; 3; 4], однак недостатньо досліджень, в яких би розкривалася динаміка креативності у дітей та дорослих.

Мета написання статті – теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей вікової динаміки вербальної та образної креативності школярів.

Виклад основного матеріалу. У процесі проведення емпіричного дослідження для діагностики вербальної креативності було використано вербальну батарею Тесту Е. Торренса (сім субтестів), яка дає можливість оцінити рівень розвитку вербального мислення та якісну своєрідність окремих параметрів креативності: продуктивність, гнучкість, оригінальність. Для діагностики невербальної креативності було використано образну батарею Тесту Е. Торренса (три субтести), яка дозволяє виявити рівень розвитку образного мислення та оцінити якісну своєрідність таких параметрів креативності, як продуктивність, оригінальність, розробленість, назва та опір замиканню. Тест Е. Торренса [5] є найбільш валідним та надійним стандартизованим інструментом, що дозволяє виміряти всі основні характеристики креативного мислення та оцінити творчий потенціал особистості. Вербальна батарея складається з семи субтестів: «Запитання», «Причини», «Наслідки», «Покращення предмета», «Незвичне використання», «Незвичні запитання», «Незвична ситуація». Образна батарея містить три субтести: «Створення малюнка», «Незакінчені фігури», «Лінії, що повторюються».

До вибірки нашого дослідження увійшли учні 7-8, 11-12 та 15-16 років у кількості 55 осіб.

На думку Е. Торренса, показник «Вербальна креативність» більш стабільно та надійно відображає загальну креативність особистості. Для опису якісної своєрідності креативності необхідно проаналізувати структуру креативних здібностей через рівні вираженості окремих показників – «Продуктивність», «Гнучкість», «Оригінальність».

З табл. 1 видно, що в учнів усіх вікових категорій найвище значення має показник гнучкості. На дещо нижчому рівні знаходиться оригінальність, показник продуктивності має найменше значення.

Таблиця 1.**Значення показників вербальної креативності в Т-балах.**

Показники	Вік		
	7-8 р.	11-12 р.	15-16 р.
Продуктивність	43	38	35
Гнучкість	47	42	39
Оригінальність	43	39	37

Таблиця 2.**Значення показників образної креативності в Т-балах.**

Показники	Вік		
	7-8 р.	11-12 р.	15-16 р.
Продуктивність	46	55	56
Оригінальність	43	47	42
Розробленість	55	47	47
Назва	42	41	41
Опір замиканню	42	55	50

Аналіз структурного профілю, що відображає співвідношення окремих показників образної креативності («Продуктивність», «Оригінальність», «Розробленість», «Назва», «Опір замиканню»), дозволяє описати її якісну своєрідність.

Як видно з табл. 2, в учнів 7-8 років найбільше значення має показник розробленості. У дітей 11-12 років найвищі значення має продуктивність та опір замиканню, у школярів 15-16 років – продуктивність. Найменше значення в усіх досліджуваних має показник назви.

За отриманими результатами було визначено вікову динаміку показників вербальної та образної креативності.

Аналіз вікової динаміки вербальної креативності показав, що зі збільшен-

ням віку досліджуваних спостерігається зниження всіх трьох показників: продуктивності, гнучкості та оригінальності (рис. 1). Найвищий рівень усіх показників притаманний молодшим школярам, найнижчий – старшокласникам.

Говорячи про вікову динаміку образної креативності, варто відмітити, що за всіма показниками прослідковуються неоднакові тенденції в змінах креативності з віком (рис. 2). За графіком вікової динаміки показників образної креативності видно, що з віком поступово зростає лише продуктивність. Показник оригінальності має тенденцію до зростання в підлітковому віці та подальшого спадання у старших класах (пік розвитку оригінальності припадає на 11-12 років, в

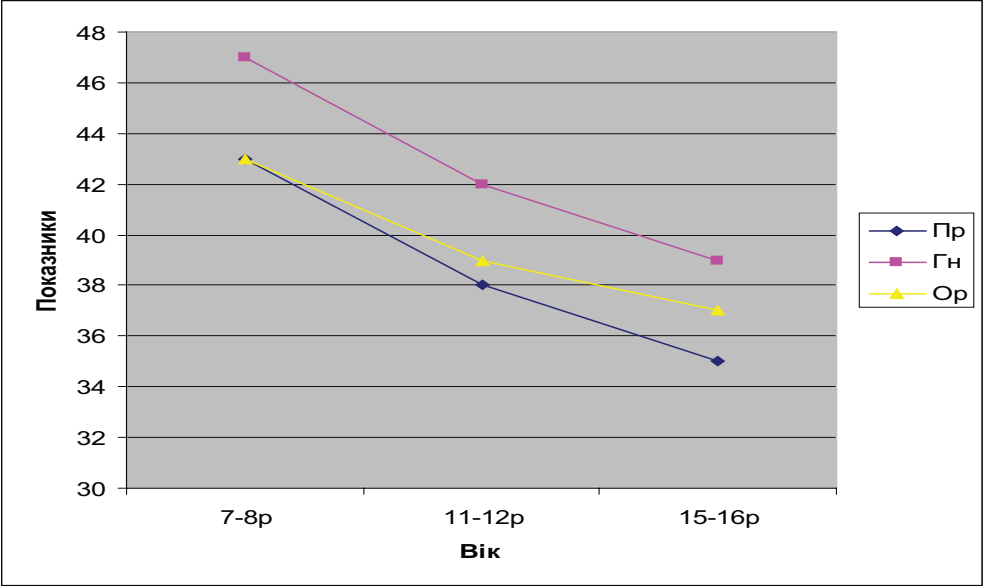


Рис. 1. Вікова динаміка показників вербальної креативності.

учнів 7-8 та 15-16 років ця характеристика образної креативності знаходиться майже на одному рівні). За отриманими даними показник розробленості найвищий у школярів 7-8 років та зі

збільшенням віку досліджуваних спадає, залишаючись незмінним у середніх і старших класах. Тенденцію до стрімкого зростання в 11-12 років та незначного спадання в 15-16 років має

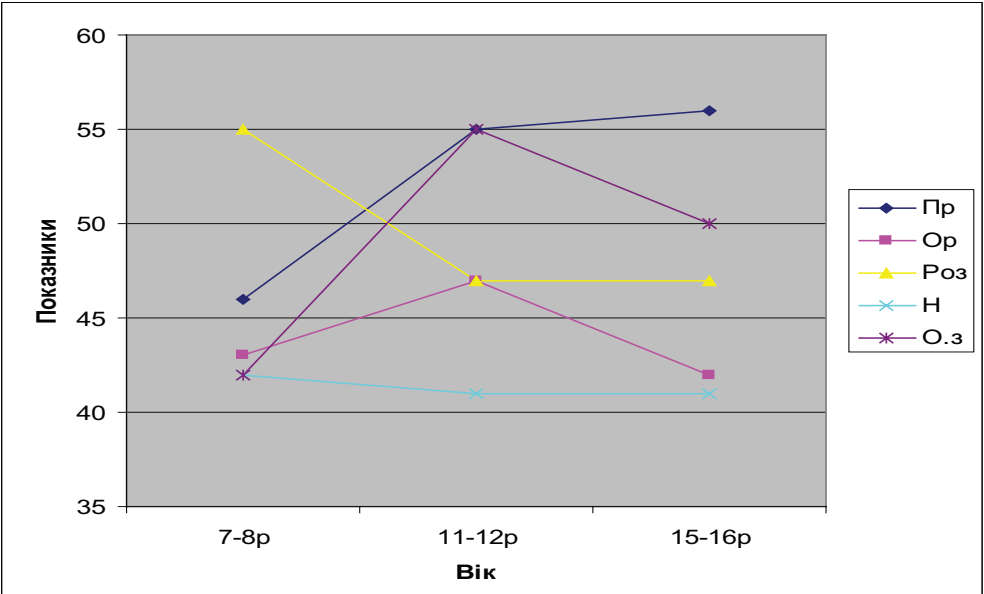


Рис. 2. Вікова динаміка показників образної креативності.

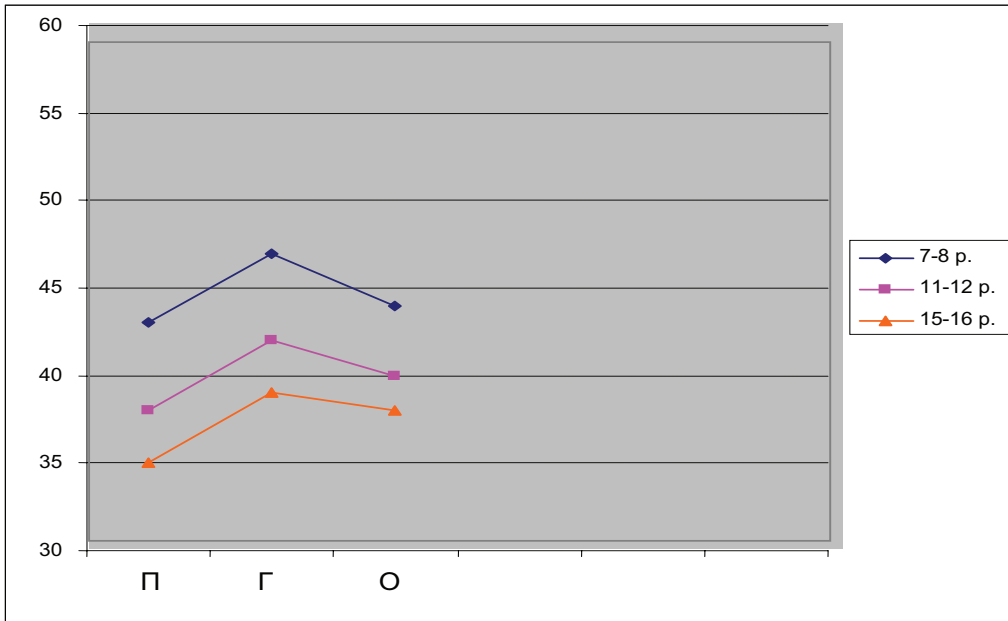


Рис. 3. Вікові особливості структурного профілю вербальної креативності.

показник опору замикання. Для показника назви характерна незмінність протягом досліджуваних вікових періодів. Слід відмітити низький рівень цього показника порівняно з іншими характеристиками образної креативності. Проте фактор назви характеризує вербальну креативність і його значення знаходиться в межах прояву її показників. Інші показники образної креативності значно перевищують значення показників вербальної креативності.

Найбільше значення показників оригінальності та опору замиканню характерне для дітей 11-12 років. Показник розробленості найвищий в учнів 7-8 років. Висока продуктивність спостерігається в школярів 15-16 років. Показник назви залишається низьким і незмінним у всіх вікових періодах.

Для того, щоб визначити якісну своєрідність творчих здібностей, характерну для кожного віку, необхідно проаналізувати структуру креативності. Перехід до стандартних балів дозволяє побудувати структурний профіль вербальної та образної креа-

тивності. Оскільки в тесті використана Т- шкала, то межами норми будуть значення від 40 до 60 Т-балів.

Аналіз структурного профілю, що відображає співвідношення окремих показників креативності, дозволяє описати її якісну своєрідність, виділити слабкі та сильні сторони.

Аналіз структури креативності здійснюється за двома показниками:

1. Однорідність – неоднорідність структури креативності.

2. Рівневі характеристики окремих показників креативності.

Аналізуючи вікові особливості структурного профілю вербальної креативності (рис.3), можна відмітити, що найвищими є значення показників творчих здібностей молодших школярів, найнижчими – старшокласників.

Учні 7-8 років мають однорідну структуру вербальної креативності: всі показники знаходяться в межах норми. В учнів 11-12 років вербальна креативність має неоднорідний структурний профіль: показники гнучкості та оригінальності знаходяться в межах норми, показник продуктивності –

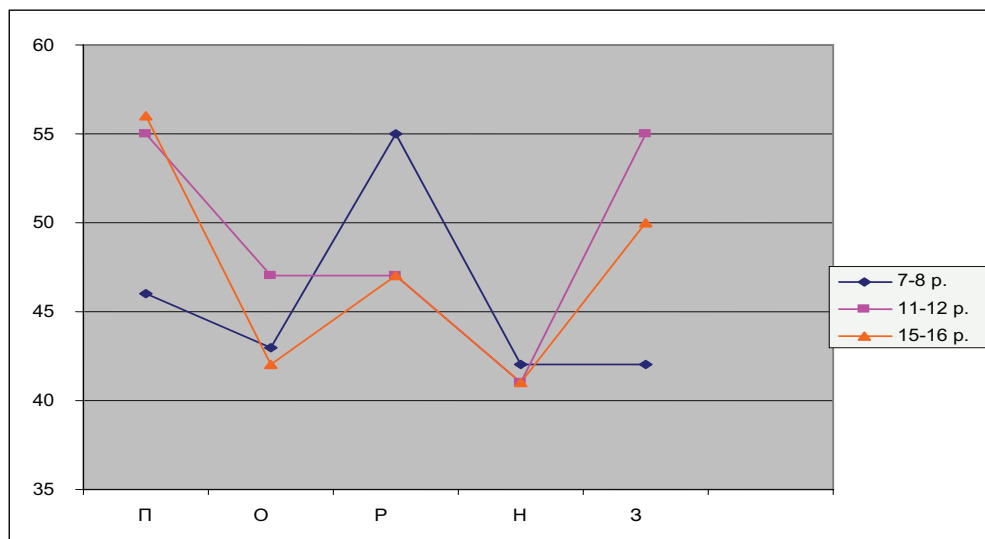


Рис. 4. Вікові особливості структурного профілю образної креативності.

нижче норми. Структурний профіль вербальної креативності учнів 15-16 років характеризуються однорідністю: усі показники знаходяться нижче норми. Тобто в даній групі школярів вербальна креативність розвинена найменше.

Співставляючи рівневі значення показників вербальної креативності, варто відмітити, що показник гнучкості дещо вищий, ніж інші характеристики креативності в усіх досліджуваних. Показник гнучкості відображає здатність людини пропонувати різноманітні ідеї, підходити до проблеми з різних сторін, використовувати різні стратегії та рішення. Проте висока у порівнянні з продуктивністю гнучкість може характеризувати особистість, яка стрибає від однієї ідеї до іншої та не здатна зосередитись на одній думці, щоб її розвинути.

Структурний профіль образної креативності (рис. 4) відображає співвідношення окремих показників та якісну своєрідність креативності досліджуваних різних вікових категорій. Отримані результати дають змогу стверджувати, що для трьох вікових груп досліджуваних характерна однорідність структури образної креативності: всі показники знаходяться в межах норми. Проте розкид значень окремих показників досліджуваних кожної вікової групи коливається від нижньої до верхньої межі норми (від 40 до 60 Т-балів).

Аналіз рівневих характеристик окремих показників образної креативності показує, що в структурі креативності учнів 7-8 років найбільше значення має розробленість. Тобто діти цього віку здатні добре розвивати й доповнювати ідеї, що виникли, а також розширяти їх межі. Але разом з тим у гарних «розробників» є слабкі сторони: прагнення якомога краще розвинути свою ідею робить їх нездатними завершити роботу вчасно (низька продуктивність). В учнів 11-12 та 15-16 років найвищі значення показників продуктивності та опору замиканню. Високу оцінку за показником продуктивності можуть мати школярі з імпульсивним стилем мислення. Учні старшого віку продукують велику кількість ідей, але ретельно їх не розробляють та не доопрацьовують. Високий показник опору замиканню відображає здатність тривалий час витримувати невизначеність, залишаючись відкритим новій інформації для

прийняття оригінальних рішень. Найвищий рівень оригінальності мають учні 11-12 років, яка в них поєднується з високою продуктивністю. Спільною особливістю структурного профілю образної креативності досліджуваних усіх вікових груп є однакове значення показника назви, яке знаходиться на нижній межі норми та наближене до значень показників вербальної креативності.

Висновки. Аналіз вікової динаміки вербальної креативності показав, що зі збільшенням віку досліджуваних спостерігається зниження всіх трьох показників: продуктивності, гнучкості та оригінальності. Особливістю вікової динаміки образної креативності є те, що за всіма показниками прослідковуються неоднакові тенденції в змінах креативності з віком. Із збільшенням віку досліджуваних зростає лише показник продуктивності. Показники оригінальності та опору замиканню мають тенденцію до зростання у середніх класах і поступово спадають

у старших. Розробленість найкраще розвинена у молодших школярів та має тенденцію до подальшого спадання. Показник назви є незмінним і знаходиться на межі низького рівня у досліджуваних усіх вікових періодів.

Аналіз вікових особливостей структурного профілю вербальної креативності досліджуваних різних вікових категорій показав, що найвищими є значення показників творчих здібностей молодших школярів, найнижчими – старшокласників. Особливістю структурного профілю образної креативності є те, що для трьох вікових груп досліджуваних характерна однорідність структури: всі показники знаходяться в межах норми. Аналіз рівневих характеристик окремих показників образної креативності показує, що в структурі креативності учнів 7-8 років найбільше значення має показник розробленості, учнів 11-12 та 15-16 років – показники продуктивності та опору замиканню.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Любарт Т. Психология креативности / Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. ; пер. с фр. – М. : «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
4. Основные современные концепции творчества и одаренности / [под ред. Д. Б. Богоявленской]. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 420 с.
5. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.

ДОРОШЕВІЧ В.Д.,
здобувач,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ ТА РОЛЬ СІМ'Ї У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті проаналізовані причини виникнення девіантної поведінки та роль сім'ї в умовах соціалізації при впливі різних негативних явищ.

Ключові слова: девіантна поведінка, сім'я, соціалізація, виховання, суспільство, негативні явища.

В статье проанализированы причины возникновения девиантного поведения и роль семьи в условиях социализации при воздействии различных негативных явлений.

Ключевые слова: девиантное поведение, семья, социализация, воспитание, общество, негативные явления.

The article analyzed the reasons for emergence of deviant behavior and the role of family in socialization when exposed to various negative phenomena.

Key words: deviant behavior, family, socialization, education, society, phenomena.

Актуальність роботи. Актуальність статті полягає в тому, що підлітки з повних сімей набагато менше мають відхилення в бік девіантної поведінки ніж діти з неповних сімей. Хоча тільки двадцять відсотків дітей живуть в сім'ях з одним із батьків але сімдесят відсотків правопорушників виходять

із неповних сімей. Американські дослідження показали, що хлопчики з неповних сімей мають в два рази більше шансів потрапити в в'язницю, ніж їх однолітки з сімей де двоє батьків, до того як вони досягнули тридцятирічного віку [8,2]. Найважливіша соціальна функція сім'ї є виховання підростаючого покоління. Батьки,

© Дорошевіч В.Д., 2013

як перші вихователі, мають найбільший вплив на дітей. І, як стверджував Ж.-Ж.Руссо, кожний наступний вихователь чинить на дитину дедалі менший вплив, ніж попередній. Батьки є первинними, базовими вихователями ніж всі інші.

Дослідження проблеми. Отже з точки зору педагогіки і психології сім'я – це група людей з особистісними зв'язками. Сім'я – це, з одного боку, «психологічний посередник» між дитиною та суспільством, а з другого – важливий інструмент формування особистості дитини. Саме у процесі сімейної соціалізації формуються її настанови і цінності, вміння взаємодіяти з навколишнім світом і презентувати себе в ньому. Від особливостей сімейного виховання, зокрема, стилю застосованих до дитини виховних впливів залежить якість сформованих в неї навичок та характер її поведінки, у тому числі і численні девіації, які згодом можуть стати не лише проблемою дитини і її родини, а й суспільства загалом[7:7].

Сучасні знання про девіантну поведінку особистості дозволяють стверджувати, що ми маємо справу з надзвичайно складною формою соціальної поведінки особистості, детермінованої системою взаємозалежних факторів:

Соціологічні теорії розглядають девіантну поведінку в контексті суспільних процесів і норм, прийнятих в даному суспільстві. Соціальні девіації підкоряються соціальним закономірностям, вони залежать від часу і суспільства, їх можна прогнозувати, у ряді випадків – ними можна керувати.

Найбільш відомими представниками даного напрямку є Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р. Мертон, Коун Сазерленд, С. Селлін, О. Турк, Г. Беккер, І. Гофман, Ф. Танненбаум. Родоначальником соціології девіантної пове-

дінки по праву вважається французький соціолог Еміль Дюркгейм (1858 – 1917) так, як дослідження проблем злочинності в його працях займає значне місце, а його аналіз самогубств вважається класичним соціологічним дослідженням [5, 123]. Для пояснення соціальних девіацій Е. Дюркгейм запропонував концепцію аномії. Термін «аномія» у перекладі з французького означає «відсутність закону, організації». Це такий стан соціальної дезорганізації - соціального вакууму, коли старі норми і цінності вже не відповідають реальним відносинам, а нові ще не затвердилися. Е. Дюркгейм підкреслював необхідність пояснення різних форм соціальної патології саме як суспільних явищ. Наприклад, кількість самогубств залежить не стільки від внутрішніх властивостей індивіда, скільки від зовнішніх причин, що керують людьми [5,37].

Е. Дюркгейм розглядав соціальні відхилення переважно як наслідок нормативно-ціннісної дезінтеграції суспільства. Він дав початок теорії соціального контролю.

Р. Мертон, один з найбільш яскравих послідовників Е. Дюркгейма, розглядає девіантну поведінку як результат непогодженості між обумовленими культурою направленостями і соціальною структурою, що задає засоби їхнього задоволення.

Не всі люди (класи) мають однакові умови для досягнення успіху, але вони можуть адаптуватися до утвореного протиріччя декількома шляхами. В якості таких шляхів адаптації Р. Мертон виділив:

- конформізм (повне прийняття соціально схвалюваних цілей і засобів їхньої реалізації);
- інновацію (прийняття цілей, відхилення легітимних способів досягнення);
- ритуалізм (негнучке відтворення заданих чи звичних засобів);

- ретрит (пасивний відхід від виконання соціальних норм, наприклад, у формі наркоманії);
- заколот (активний бунт — заперечення соціальних норм) [4:8].

Таким чином з'являється теорія аномії, де девіантна поведінка обумовлена розбіжністю між виголошеними даною культурою цілями та соціально схваленими способами їх досягнення. [2, 96]

Поряд з розглянутими об'єктивними соціальними факторами діють і так звані суб'єктивні причини девіантної поведінки. Відповідно до теорії стигматизації (Е.Лемерт, Г. Беккер) девіації — наслідок того, що саме суспільство (вірніше, соціальна група) наклеює на особистість відповідні ярлики шляхом співвіднесення дій конкретної людини з абстрактними правилами (первинна девіантність). Поступово формується репутація, що змушує індивіда дотримуватись девіантної ролі (вторинна девіантність).

І. Гофман виділяє три типи стигми: фізична стигма (уроджені аномалії і тілесні каліцтва); дефекти волі (алкоголізм, наркоманія); расові стигми («чорні») [5,48]. Вони в трьох частинках життєвої теорії стигматизації (клейміння).

К. Сазерленд у 1939 р. сформулював теорію диференційованої асоціації, відповідно до якої девіантна поведінка - складна і диференційована форма поведінки. Її вчать в інтеракції (взаємодії). Цей процес включає засвоєння девіантної мотивації, виправдання і технік реалізації девіантної поведінки (теорії соціалізації) [2, 96].

Сучасний вітчизняний дослідник Ю.А. Клейберг на прикладі підліткової девіантності також розкриває девіантну поведінку через ставлення особистості до культурних норм. На його думку, девіантна поведінка - це «специфічний спосіб зміни соціальних норм і очікувань за допомогою

демонстрації особистістю ціннісного відношення до них» [6, 49]. Для цього використовуються особливі прийоми: сленг, символіка, мода, манера, вчинки і т.д. Девіантні дії підлітків виступають як засіб досягнення значущої мети, самоствердження і розрядки.

Таким чином, соціологічні теорії розглядають девіантну поведінку як результат соціальних процесів, складних взаємин між суспільством і конкретною особистістю, в яких причини девіантної поведінки можуть бути у соціально-економічних, соціально-педагогічних, соціально-культурних площинах.

Іншим важливим фактором є біологічні умови. Ймовірно, вони з'явилися одними з перших. У ХІХ в. італійський лікар-психіатр і криміналіст Чезаре Ломброзо (1836-1909) запропонував біосоціологічну теорію, у якій зв'язав злочинну поведінку людини з його анатомічною будовою. Об'єктами пильної уваги були: череп, мозок, ніс, вуха, колір волосся, татування, почерк, чутливість шкіри, психічні властивості злочинця. Використовуючи антропометричний метод, дослідник виділив приблизно 37 характеристик «уродженого злочинного типу» [4, 123].

Іншим представником даного напрямку виступає американський лікар і психолог Вільям Шелдон (1898 — 1984), що обґрунтував зв'язок між типами темпераменту (і поведінки), а також типами соматичної будови людини [1,56]. Три ведучих види статури: ендоморфний, мезоморфний, ектоморфний — корелюють із трьома типами темпераменту: вісцеротонія, соматотонія, церебротонія. Їхнє сполучення дає конкретний психотип.

Ще одну теорію запропонував У. Пірс де наявність зайвої ігрек-хромосоми у чоловіків обумовлює схильність до кримінальної поведінки [2, 96].

Біологічні теорії відіграють визначену роль у формуванні ставлення до поняття девіантної поведінки. Провідні психологічні та психіатричні теорії також розкривають суть девіантної поведінки. Так, психодинамічні теорії, що вийшли з психоаналізу З. Фрейда (1856 - 1939), розкривають несвідомі механізми людської поведінки. З. Фрейд у психічному житті людини виділив свідоме і несвідоме. Несвідоме включає те, що недоступно для свідомості через подавлення (власне несвідоме), і те, що може легко переміщатися з несвідомого у свідомість (підсвідоме). Свідоме виступає інстанцією, яка чутливо сприймає внутрішні і зовнішні збудження, що роблять їх усвідомлюваними за допомогою мовлення [9,142]. Іншими словами, конфліктність особистості є результатом боротьби між свідомим та підсвідомим, що викликає девіації.

Інше розуміння агресивної поведінки дав А. Адлер — засновник школи індивідуальної психології [3;28]. Учений підкреслював важливість агресії у боротьбі за владу. Він не отожднював агресію з ворожістю, він розумів її, скоріше, як яскраву ініціативу в подоланні труднощів. Адлер стверджував, що агресивні тенденції людини були вирішальними в індивідуальному і родовому виживанні. Агресія може проявитися як «воля індивідуума до влади». Пізніше вчений розглядав агресію та волю як прояв більш загального мотиву — прагнення зверхності або удосконалювання, а саме спонукання покращити себе, розвинути свої здібності, свою потенціальність (Тутушкіна М.К.)

На погляд відомого психоаналітика К. Хорні, кожна людина має потребу в певній кількості контактів, спрямованих на реалізацію різних почуттів. Автор вважає, що у більшості людей, як правило, домінує один із трьох видів потреб: спрямовані до лю-

дей, проти людей і від людей, внаслідок чого розрізняються і психологічні типи характеру (за контактністю, замкнутістю, відкритістю). Всі ці потреби людина може реалізувати тільки в суспільстві і через інших людей. В одних ситуаціях людина змушена постійно спілкуватися, бути поступливою, в інших — боротися і домінувати, в третіх — бути в ізоляції.

В залежності від того, як саме деформується соціальна рівновага, в людині починає посилюватися один з елементів «основного неспокою» — страх, безпорадність, ворожість, відчуття самотності. К. Хорні дала характеристику трьом соціальним типам.

Поступливий тип спрямований до людей; для нього характерне прагнення приєднуватися до групи, до більш впливової, сильної особистості, свої агресивні потяги він стримує, але не дуже любить людей.

Агресивний тип спрямований проти людей. Має уявлення про життя як про боротьбу всіх проти всіх, інші люди для нього вороги. Головне для такої людини — перемога і контроль над іншими, нікому не довіряє. Прихильність та симпатії розглядає як слабкість.

Відчужений тип направлений від людей, у нього виникають емоційні бар'єри стосовно інших людей. Близькі контакти викликають у нього тривогу. Особистість намагається подавити свої емоції і утриматися від оцінки інших людей.

Бандура А. і Уолтерс Р. у роботі «Підліткова агресія. Вивчення впливу виховання і сімейних стосунків» розглядають агресію як проявлення мотивації, якої дитина навчилася із спілкування та взаємодії з батьками та іншими дорослими (які у деяких стосунках змогли б замінювати батьків). Автори стверджують, що існують умови для розвитку і закріплення

агресивних форм поведінки, які належить шукати в тому, як батьки виховували своїх дітей у перші та наступні роки життя [3,7].

За теорією Ж. Пінателя егоцентризм, агресивність, афективність - центральний стрижень кримінальної діяльності [2, 96]. На противагу вищезазначеному, М. Герберт вважав, що джерелом соціальної дезадаптації є невпевненість в собі та низька самооцінка.

Сутність соціального підходу базується на уявленні про суспільну небезпеку чи безпеку поведінки людини. У відповідності — до девіантної відносять поведінку, яка може бути потенційно небезпечною для суспільства чи оточуючих людей.

Психологічно - психіатричний підхід, на відміну від соціального, розглядає девіантну поведінку у зв'язку з конфліктом, деструкцією та саморуйнівною поведінкою особистості. Девіант, у відповідності з цим підходом, свідомо чи неусвідомлено прагне зруйнувати власну самооцінність, не дозволити собі реалізувати свої нахили.

У межах психіатричного підходу девіантні форми поведінки розглядаються як до хворобливої особливості особистості, що сприяє формуванню психічних розладів та захворювань. Під девіацією в цьому підході розуміють психічні розлади, які ще не досягли рівня психопатологічних якостей.

Біологічний підхід має свою специфічну базову основу, що виходить з тілесних порушень, які мають більш прогнозовану структуру.

Таким чином ми можемо розділити всі відхилення від норми на три категорії : соціальний, психологічний і біологічний, з яких у свою чергу можемо виокремити мету нашого завдання — причини виникнення девіантної поведінки, які ми розглядаємо здебільш у площині психологічного напрямку.

Ми передбачаємо, що девіантність опосередкована внутрішніми потребами, мотивами та цілісними орієнтаціями особистості. Виявлення останніх допоможе регуляції особистісних відхилень та корекції поведінки особистості.

Висновки. Розглянувши деякі джерела виникнення девіантної поведінки ми дійшли висновку, що не існує єдиної теорії серед дослідників, як не існує спільної точки зору на сам термін «девіантна поведінка». Очевидно одне, що девіантна поведінка завжди пов'язана з певною невідповідністю людських вчинків, дій, способів діяльності та групових норм, правил, стереотипів у контексті людських цінностей але дуже багато в суспільства відіграє первесна ячейка, це сімейне виховання яке надає або навпаки не надає навичок та вмінь протистояти відхиленням від норм в суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении/ Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с. (Серия «Кафедра психологии»).
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134с.
3. Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы и их лечение. – Л.: Медицина, 1977.

4. Дубинин Н.П. и др. Генетика, поведение, ответственность: О природе антиобщественных поступков и путях их предупреждения. – М.: Политиздат, 1989. – 351 с.
5. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288с.
6. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для ВУЗов. – М.: Творческий Центр, 2001. – 157 с.
7. Козловська Г. В. Порушення психічного розвитку у дітей раннього віку в умовах шизофреногенної сім'ї // соціокогнітивної розвитку дитини в ранньому дитинстві. – М., 1995. – 214с.
8. Мужской Альманах - 2 <http://menalmanah2.narod.ru/>
9. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. Ред, автор вступ. Ст. М. Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448с.

ЗЕЛІНСЬКА Т.М.,
кандидат психологічних наук,
професор кафедри соціальної
психології та психотерапії,
Національний педагогічний
університет ім. М.П. Драгоманова,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА КЛІЄНТАМ З АМБІВЛЕНТНІСТЮ

Розглядаються психотерапевтичні підходи, які успішно вживаються при амбівалентності клієнта. Презентується авторське обґрунтування консультування амбівалентних особистостей з урахуванням їх опору.

Ключові слова: амбівалентність; опір; когнітивно-поведінковий підхід; гуманістично-експериментальний підхід; конструктивістський підхід; діалог; мотиваційні зміни

Рассматриваются психотерапевтические подходы, успешно работающие с сопротивлением и амбивалентностью клиента. Презентуется авторское обоснование консультирования амбивалентных личностей с учетом их сопротивления.

Ключевые слова: сопротивление; амбивалентность; когнитивно-поведенческий подход; гуманистически-экспериментальный подход; конструктивистский подход; диалог; мотивационные изменения

Psychotherapeutic approaches, successfully working with resistance and client's ambivalence, have been considered. Author's grounding of ambivalent personalities consulting, including their resistance, has been shown.

Key words: resistance; ambivalence; cognitive-behavioral approach; humanistic-constructive approach; dialogue; motivation to change.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, в умовах радикальних соціально-економічних змін масова та індивідуальна свідомість характеризується протилежністю оцінок по-

дій, що відбуваються, суперечливістю внутрішнього світу особистості. Нерозривний зв'язок між проблемами суспільства й особистості, наростання колізій оточуючого світу підвищують рівень особистісної амбівалентності,

що виявляється в динамічному, інтегрованому взаємозв'язку двох рівних або майже рівних за силою та обсягом взаємовиключних суперечностей у мотивах, емоціях, когніціях і поведінці. Особливий інтерес викликає подолання інтенсивної амбівалентності особистості в практичній допомозі, оскільки вона супроводжується опором клієнта при ухваленні рішення змінитися.

Мета цієї статті – висвітлити особливості психотерапевтичної роботи з амбівалентністю та опором клієнта.

Термін «опір» - це психічне явище, яке проявляється в небажанні виконувати розпорядження, вказівки і перебувати під чийось впливом [2, с.280]. Опір («непоступливість», «відсутність співпраці», «якась ворожість») відбуватиметься в контексті терапевтичних відносин або особистих зусиль клієнта на шляху до змін. Першочерговою проблемою для практичного психолога є вміння працювати з опором клієнта. Недостатня кількість знань з цієї проблеми спонукає до вивчення західних психологічних теорій, які досліджувала А.Є. Демерс [4; 5; 6].

В рамках цього дослідження розглянемо три психотерапевтичні підходи: когнітивно-поведінковий, гуманістично-експериментальний, конструктивістський. Недостатнє науково-теоретичне та практичне дослідження означеної проблеми зумовлює необхідність вивчення психології опору в кожному із зазначених підходів.

Розглянемо *когнітивно - поведінкову терапію*, в якій досліджуються взаємопов'язано когнітивна, емоційна та поведінкова сфери. При зміні однієї складової відповідно змінюються інші. Представники когнітивної терапії (А.Елліс, А.Бек) вважають, що психологічні проблеми виникають через когнітивні структури, які називаються «схемами». Вони викликають деформовані думки в конкретних ситуаціях [3]. Ці схеми сформовані протягом тривалого часу в досвіді людини, знаходяться в довготривалій пам'яті,

впливають на когнітивні процеси і викликають певний опір.

А. Елліс [10] висунув положення, що переконання займають проміжне місце між подіями, з одного боку, і почуттями та поведінкою, з іншого. Вчений зауважив, що психотерапевти повинні працювати з опором як з будь-якою проблемою: виявляти ірраціональні переконання та висувати вимоги до клієнта, щоб він змінив свої переконання, почуття і поведінку.

Когнітивно-поведінкова терапія концентрує увагу на роботі тут і тепер, структурованих сесіях, послідовності під час сесій, орієнтації на вирішення проблем, раціональному мисленні, співпрацю клієнта з психотерапевтом, психологічному навчанні та поширенні інформації, активної ролі, як клієнта, так і психотерапевта, виконанні домашніх завдань, звітності шляхом вимірювання ефективності досягнення мети.

Гуманістично-експериментальний підхід в роботі з опором включає два головних напрямки: клієнт-центровану терапію К. Роджерса [10], гештальт-терапію П. Гудмана, Дж. Кепнера, Ф. Перлза, І. Полстера, М. Полстера, Р. Хефферлайна та інших [9; 13; 15].

Ці напрямки терапії мають багато спільного. По-перше, вони стверджують, що люди намагаються розкрити свій потенціал для покращення життя, хоча іноді діють деструктивно. По-друге, розглядають «цілісність людини», що включає його тіло, почуття та інтелект. Люди прагнуть до цілісності шляхом інтеграції Я. По-третє, роблять акцент на зміні та розвитку. Люди за своєю природою допитливі, у них розвинена потреба набувати різносторонній досвід. Вони будуть природно розвиватися, якщо не стануть обмежувати себе та свій потенціал. По-четверте, робиться акцент на ухваленні клієнта, його поглядів на життя. К. Роджерс розглядав опір як відповідь людини на погрозу. Людина сприймає досвід як такий, що суперечить його самоорганізації Я. Відповіддю є опір,

посилення амбівалентності. За таких умов досвід ігнорується або блокується, оскільки він є загрозою цілісності Я.

Г. Гудман, Ф. Перлз і Р. Хефферлайн є представниками ранньої гештальт-терапії. Вони розглядали опір як конфлікт особистості, який відбувається поза усвідомленням, що обмежує особисті контакти з Я. Опір є проявом конфлікту між однією стороною особистості й іншою. Одна сторона, яка ставить мету і прагне її виконати, усвідомлюється. Інша чинить опір, що у меншій мірі або взагалі не усвідомлюється »[9. С.170]. Ця концепція збігається з поглядами К. Роджерса, але підсилює акцент на протиріччі частин Я. Згідно К. Роджерса, терапевтичне зміння відбувається, оскільки терапевт приймає ті аспекти, які клієнт знаходить загрозливими і які не бажає усвідомлювати. Клієнт може сприйняти установки терапевта і спокійно підійти до загрозливого усвідомлення Я.

Отже, опір в гуманістично-експериментальній терапії розглядається як відповідь на тривогу або загрозу особистості, що відрізняє цей підхід від інших розумінням природи загрози. Опір відбувається у зв'язку з усвідомленням, яке не узгоджується з особистим досвідом, що відноситься до клієнт-центрованої і гештальт-терапії. Використання експерименту в гештальт-терапії сприяє усвідомленню, інтеграції клієнтом протилежних аспектів в Я - концепцію.

Конструктивістський підхід об'єднує в собі погляди різних психотерапевтичних шкіл, досліджує опір як інтегративне явище. Конструктивістські погляди тісно пов'язані з феноменологічною перспективою, в якій усвідомлювана особистістю дійсність є такою, яку треба поважати і розуміти. Захист Я починає діяти при виникненні необхідності змінитися.

Г. Махоні висунув положення, що відсутність значущих змін і структурність є основними ознаками людського існування. Відповідно до його концепції, опір змінам є адаптаційним яви-

щем [14]. Старі патерни чинять опір, оскільки підтримують узгодженість і цілісність Я, навіть якщо вони мають негативні ознаки. Дослідник переконаний, що багато небажаних якостей, які люди намагаються змінити, є короткостроковими бажаннями. Людям комфортніше зі старими відомими звичка, нових вони бояться. Виходячи з описаної психологічної реальності, конструктивістська терапія не намагається виключити опір з поведінки людей або ігнорувати його. Г. Махоні вважає, що спонукання до змін часто підсилює опір і не виправдовує надій терапевта. Чим менше підштовхуємо себе та інших до змін, тим більша ймовірність, що відбудеться зміна. Цей погляд поділяє і гуманістично-експериментальний підхід. Люди побоюються своїх змін, а статус-кво забезпечує безпеку, віртуальну узгодженість [14].

Дж. Прочаска, Дж. Прочаска стверджують, що в багатьох випадках люди не міняються, оскільки не знають, як це зробити. Вони не усвідомлюють, які ефективні стратегії можна застосувати, наприклад, провести сесії терапії у роботі з проявами тривожності або з шкідливими звичками. Люди віддають перевагу тому, щоб змінювати наслідок, а не усувати причину явища. Звідси обираються неефективні стратегії боротьба з курінням. Очікуваний успіх не настає, оскільки не зменшується загальний дистрес, куріння, як компенсація, повертається в життя цих людей [15].

Отже, конструктивістська терапія займається проблемою опору з повагою права людини залишатися самим собою, одночасно заохочуючи його до змін. Люди в такій ситуації високоамбівалентні: зберігається колишня «система Я» і одночасно людину заохочують до зміни.

У результаті теоретичного дослідження було встановлено, що опір є однією з найбільш важливих і найменш вивчених конструктів в психотерапії, консультуванні. Взаємозв'язок опору і амбівалентності констатується

когнітивно-поведінковим, гуманістично-експериментальним та конструктивістським підходами. Дослідники вказують, що амбівалентних клієнтів чекають невдачі при самостійній роботі над особистісним зміною, оскільки у них не сформований самоконтроль. Тому у психотерапії приділяють увагу навчанню клієнтів. Спільним у всіх досліджених терапіях є те, що вони успішно працюють з опором, визнають його природним психічним явищем. Кожен із означених підходів має унікальні напрацювання в цьому напрямку.

Авторський погляд відрізняється розумінням особливої фрустрації амбівалентної особистості у ході консультування. На жаль, високоамбівалентні клієнти не витримують консультації, надаючи опір власним змінам. Особистісні зміни у клієнта в ході психологічного консультування відбуваються шляхом коливання, а не у вигляді плавного зростання успіху. Зміни є часто непередбачуваними і супроводжуються агресією і регресом як проявами опору. Слід зауважити, що особистісна зміна передбачає у клієнта відповідні думки, емоції, поведінку. Коли психотерапевт буде їх знати, то допоможе клієнту бути стійким, толерантним і не міняти напрямки змін.

Особистісна амбівалентність може змінюватися, коли клієнт продовжує консультуватися і певний час майже не співпрацює з практичним психологом. У цій ситуації виконання домашніх завдань клієнтом є важливим методом зменшення опору і зміцнення віри у власні зміни. Між домашнім завданням і консультативним прийомом проходять важливі внутрішні перетворення. Клієнт не погоджується з поганим прогнозом консультування і тому виконує домашні завдання, тобто співпрацює, але за власним бажанням, коли зовнішній вплив стає непрямим.

Особистісна амбівалентність стійка не тільки тоді, коли рівень незгоди високий, але і тоді, коли повідомлення про згоду може бути передчасним,

поспішним. Клієнти уникають конфронтації, приховують наявність опору (навіть себе травмувати), тому припиняють роботу з психологом, хоча консультування триває.

Отже, подолання опору, що дає можливість людині почати конструктивно змінюватися, є наслідком інтеграції особистісної амбівалентності клієнта в гармонійному напрямку. Амбівалентність необхідно зменшувати шляхом узгодження протиріч в усвідомлювану цілісність. Проведене дослідження психології опору і амбівалентності дає підстави перейти до теоретико-методологічного обґрунтування авторської моделі консультування – це *діалог*, що підтримує внутрішню мотивацію змін амбівалентного клієнта. В її основу авторка взяла гуманістично-експериментальний підхід: особистісно-орієнтована на клієнта терапія К. Роджерса, гештальт-терапія П. Гудмана, Ф. Перлза, Р. Хефферлайна та інших, мотиваційне інтерв'ю амбівалентності клієнта В. Міллера, С. Ролніка [12], дворівневу гуманістичну концепцію амбівалентності «Я» клієнта Л. Грінберг та інших [12], інтегративну концепцію опору змінам амбівалентного клієнта Д. Інгл, Г. Арковітца [12], положення когнітивно-поведінкової та конструктивістської терапії.

Діалог, що підтримує внутрішню мотивацію змін у клієнтів – концепція консультування амбівалентних особистостей, базується на наступних положеннях.

1. Амбівалентність – природна, нормальна і стійка властивість особистості, що інтегрується в переживанні людиною позитивного і негативного в думках, емоціях і поведінці. Амбівалентність посилюється на початку консультування. Вона є мотиваційним бар'єром на шляху вирішення проблеми клієнта.

2. У амбівалентних особистостей взаємовиключні суперечності проявляються як між афектами, когніціями, поведінкою, так і в кожному з цих компонентів. Амбівалентність одного

компонента особистісної сфери впливає на інші складові. Схожим способом протікає амбівалентність у межах однієї особистісної сфери. Амбівалентність виявляється через інтенсивність опору. Особистісна амбівалентність веде до особистісного зростання або деградації залежно від сили її протиріч і мотивації клієнта змінитися. Висока інтенсивність амбівалентності характеризується непослідовністю оцінок і рішень, коли домінують емоції. Відповідно, емоції обумовлюють неконструктивну поведінку людини. Отже, вивчення амбівалентності між її складовими чи у межах одного компонента забезпечують більш повне її усвідомлення клієнтом.

3. Амбівалентна особистість і її опір взаємопов'язані між собою. Якщо людина має високу амбівалентність, то це супроводжується опором: невизначеністю, нерішучістю «за» і «проти», деструктивною агресією. Іншими словами, людина воює проти всіх, зокрема, і проти себе.

Важливо навчити клієнта бачити і усвідомлювати дві сторони суперечності, тоді більше вірогідності, що він зрозуміє свій опір і на початку консультування, і в процесі подальших змін. Опір – відповідь цілісного Я на амбівалентність. Це опір реального і потенційного глобального-Я, де вирішується питання стабільності і майбутніх змін. Тому авторка не ігнорує опір у поведінці клієнта, а всебічно враховує цю психологічну реальність. Результатом буде інтеграція амбівалентних «Я» клієнта в цілісне «Я» з бажанням успіху, особистісних змін. Примушувати клієнта неприпустимо і тоді, коли він не приймає рішення змінитися. Консультант отримує цінну інформацію про його стан, що важливо зрозуміти і прийняти. Якщо клієнт не прийняв рішення змінитися, то це означає, що спроби прямого впливу практичного психолога не досягли мети.

Дану ситуацію можна пояснити не тільки однією причиною, а двома.

Перша – готовність позитивних і негативних «Я» без агресії, разом йти до бажаної мети. Така пауза дає можливість клієнту набратися сил і прийняти рішення змінитися в більш зручний час, у власному темпі, коли він буде здатний до цього. Інша причина – клієнт не погодив амбівалентне протиріччя, не готовий змінитися, у нього не вистачає послідовності для узгодження позитивного і негативного, що необхідно для досягнення успіху.

4. Суперечність між позитивним «Я» і негативним «Я» важливо представити клієнтові в зручній образній формі через семантичну амбівалентність, наприклад, як бажано і необхідно, Бажане і Чинне або «Я» дружнє і «Я» вперте, «Я +» і «Я - та інші. Діалог між протилежностями клієнта слід почати консультанту і показати, що цей прийом цікавий і корисний при осмисленні свого опору змінам в думках, емоціях і поведінці.

5. Інтегрувати в цілісне несуперечливе «Я» позитивне «Я» і негативне «Я» шляхом збалансованості (рівноваги) і узгодженості. Якщо з позитивним «Я» (актуальна фаза) збалансується і узгоджується негативне «Я» (латентна потенційна фаза), то цілісне «Я» буде зовсім іншим: воно не може бути копією ні першого, ні другого «Я». Глобальне, інтегроване «Я» більш конструктивне, оскільки толерантніше до своїх протилежних сторін, що веде до особистісних змін клієнта. Інтеграція обумовлює нову позицію цілісного «Я» клієнта, яке від імені «спільних інтересів» буде погоджувати протилежності. Іншими словами, пріоритет цілісності не означає домінувати позитивного і сліпе підпорядкування негативного. Кожна сторона цілісного амбівалентного «Я» має свій психічний простір.

6. Можливість клієнта посилити внутрішню мотивацію до змін шляхом співпраці з консультантом з урахуванням емпатії, толерантності, доброзичливості, оптимізму, турботи про себе, самоконтролю, довіри до себе і людей. Емпатія, відповідно до гуманістичної

парадигми, необхідна на всіх етапах консультування і тому психологу-консультанту необхідно знати наступне: емпатія підсилює довіру до переживань клієнта; вона сприяє співробітництву без осуду недоліків; дозволяє бути гнучким і емоційно стійким; дає можливість підтримувати клієнта; більше слухати, ніж говорити, захоплюючи клієнта до саморозкриття; сприяє досягненню мети консультування, оскільки рішення змінитися належить клієнту.

7. Зміни амбівалентної особистості здійснюються як хвильовий процес в мотиваційній, когнітивній, емоційній і поведінковій сферах, а також в глобальному-Я, а саме: знімається опір глобальним-Я, що активує мотивацію до узгодження думок, афектів, поведінки і на більш високому, конструктивному рівні, змінюється глобальне-Я як ціле.

Очевидно, що психолог-консультант (зовнішня мотивація) не є першопричиною змін клієнта. Внутрішня мотивація (власні думки, почуття про вдосконалення) забезпечує стійку і тривалу особистісну зміну клієнта. Це центральне положення авторського розуміння консультування амбівалентних особистостей. Дуже швидко зникнення опору клієнта до змін слід розцінювати як захисний механізм від зовнішнього примушення, коли консультант «дуже хотів змінити» клієнта. Реальні зміни не відбуваються через різні види маніпуляцій, примусу, тобто через зовнішню мотивацію. Людина не може так швидко погодитися з порушенням особистісної суверенності, свободи, яка в кожній людині має певну внутрішню мотивацію. Тому людина повертається до попереднього стану. Уважне ставлення до мови клієнта дає можливість помітити, що захисні механізми виражаються словами (замість слова «я» використовується слово «це», «вони»; опір триває, про що свідчать висловлювання клієнта, наприклад, «добре вчуся, а інші краще ... », «зручно, але ... », «приємно, проте

все ж ..»). Немає повного переживання успіху, радості, тобто прослідковується певний тривожний підтекст. Цілісного Я не існує, а значить, немає узгодженості: кожна сторона сильна і немає мінімізації в потенційному, латентному Я.

Слід звернути увагу на свідоме прийняття клієнтом рішення, змінитися, яке має три форми: 1) створюється цілісне «Я» (зникає опір, усвідомлюється бажання амбівалентних сторін особистості діяти разом); 2) встановлюється певне порозуміння діяти разом без опору до спільної мети; 3) не змінюється амбівалентне протиріччя сторін після консультування. Реальні зміни відбуваються лише в перших двох видах прийняття рішення.

8. Стиль діалогу в процесі консультування – підтримувально-толерантний.

Авторка не використовує конфронтацію, яка підсилює амбівалентність протиріч. Важливо реалізувати спільні правила діалогу, підтримуючого внутрішню мотивацію змін амбівалентного клієнта: довести до усвідомлення клієнта порушення взаємозв'язків його мотивів, когніцій, емоцій і поведінки, які не збігаються; не допускати суперечок, порівнянь, які принижують клієнта; не придушувати опір клієнта в процесі консультування; посилювати свою фрустраційну толерантність і конструктивне подолання стресу; не обов'язково повністю погоджуватися з клієнтом, але розуміти його необхідно. Толерантно-активна позиція фахівця стимулює прагнення до змін амбівалентних особистостей. Клієнт займає позицію активного співробітництва, що підкреслюється словом «діалог».

9. Специфіка використання методик залежить від логіки етапів консультування амбівалентних особистостей). Авторські методики [8] використовуються як взаємодоповнюючі з інструментарієм інших авторів (Л. Грінберг, В. Міллера і С. Ролнік).

Таким чином, представлені теоретико-методологічні основи консуль-

тування амбівалентних особистостей. Досвід авторського консультування та фахівців, які освоїли технологію проведення сесій відповідно до консультативної концепції, переконує в її ефективності навіть в короткий проміжок часу (до 6 прийомів). Кількість сесій залежить від початкового рівня особистісної амбівалентності. Підкреслимо особливу роль фахівця в процесі консультування амбівалентних особистостей. Закордонні колеги вказують на велику кількість амбівалентних клієнтів, які припиняють консультування, оскільки психо-

терапевти некомпетентні. Фахівцю важливо вміти визначати свій рівень амбівалентності, а не тільки клієнта, і працювати в напрямку його зміни. Іноді консультант понад контролем пригнічує свою високу амбівалентність, «вирівнює її до рівня збалансованості» і таким чином працює. Однак, імпульсивність, спалахи неконтрольованої агресії або поблажливості, байдужості до проблем клієнта руйнують повітряні замки толерантності. Клієнт перестає вірити в успішність мети і припиняє консультування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блейлер Э. Аффективность, внушение, паранойя. Методические рекомендации к учебному курсу «Психотерапия» / Э. Блейлер. – М.: Центр психологической культуры, 2001.
2. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – В 2 т. – Т.2: Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000.
3. Бондаренко, А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – Изд. 4-е, испр. и доп. – К.: «Освіта України», 2007.
4. Демерс, А.Е. Психологія опору в гуманістично-експериментальному підході та підході сімейних систем / А.Е Демерс // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – Випуск 9.
5. Демерс, А.Е. Психологія опору в психоаналітичному та когнітивно-поведінковому підходах / А.Е Демерс // Психологічні перспективи. Збір. наук. Праць Волинського нац. Ун-та ім. Лесі Українки, Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – Луцьк, 2012.– Випуск 20.
6. Демерс А.Е. Особливості психотерапевтичної роботи з опором клієнта в теоріях реактивності, конструктивізму та інших підходах / А.Е Демерс // Проблеми сучасної психології. Збір. наук. праць Кам'янець-Подільського Нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України – Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2012. – Випуск 16.
7. Зелінська Т.М. Амбівалентність особистості: Теорія, діагностика і психокорекція: Навч. посібн. / Т. М. Зелінська – К.: Каравела, 2010.
8. Зелінська Т.М. Психологія консультування амбівалентних особистостей // Т. М. Зелінська – К.: Каравела, 2011.
9. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания. Практикум по гештальттерапии / Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмен. – М.: Гиль-Эстель, 1993.
10. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М: Прогресс, 1998.

11. Ellis A. *Overcoming resistance: A rational emotive behavior therapy integrated approach* / A. Ellis. – New York: Springer, 2002.
12. Engle D. *Ambivalence in Psychotherapy. Facilitating Readiness to Change* / D., Engle, H. Arkowitz. – New York: The Guilford Press, 2006.
13. Kepner J. *Body process: A gestalt approach to working with the body in psychotherapy* / J. Kepner. – New York: Gardner Press, 1987.
14. Mahone M.J. *Constructive psychotherapy: A practical guide* / M.J. Mahoney. – New York: Guilford Press. 2003.
15. Polster E. *Gestalt therapy integrated* / E. Polster, M. Polster. – New York: Brenner/Mazel, 1973.
16. Prochaska J.O., Prochaska, J.M. *Why don't continents move?: Why don't people change?* / J.O Prochaska, J.M. Prochaska // *Journal of Psychotherapy Integration*. – № 9. – 1999.
17. Thompson M.M. *Let's not be indifferent about (attitudinal) ambivalence* / M.M. Thompson, M.P. Zanna, D.W. Griffin // *Attitude Strength. Antecedents and consequences* / R.E. Petty, J.A. Krosnick (Eds.). – Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1995.

КІКІНЕЖДІ О.М.,
доктор психологічних наук,
доцент кафедри психології,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
директор науково-дослідного
Центру з проблем гендерної
освіти та виховання учнівської
та студентської молоді НАПН
України-ТНПУ ім. В. Гнатюка,
м.Тернопіль

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ГЕНДЕРНО-ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ЕГАЛІТАРНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлена теоретично обґрунтована та емпірично апробована авторська модель гендерно-освітніх технологій як психолого-педагогічного супроводу статевої соціалізації особистості у період її дорослішання, спрямована на партнерство статей та їхній особистісний розвиток; на формування егалітарної свідомості учнівської молоді з метою її успішної адаптації до особистісного, професійного та громадянського самоздійснення.

Ключові слова: статево-рольова ідентифікація, гендерна ідентичність, статева соціалізація особистості, особистісно-егалітарний підхід, егалітарна свідомість і самосвідомість, гендерно-освітні технології, психолого-педагогічний супровід.

В статті обґрунтована, розроблена, апробована і введена авторська система гендерно-освітніх технологій як інноваційна структурно-функціональна модель педагогічного супроводження статевої соціалізації підліткової особистості, виявлені психологічні умови і прийоми розвитку гендерної компетенції учителів, студентів і учасників як необхідної складової формування гендерної культури і егалітарного свідомості учасників молоді.

Ключевые слова: полоролевая идентификация, гендерная идентичность, половая социализация личности, личностно-эгалитарный подход, эгалитарное сознание и самосознание, гендерно-образовательные технологии, психолого-педагогическое сопровождение.

The article deals with the theoretically substantiated and empirically appraised author's model of gender educative technologies as psychoeducational maintenance of a person's sex socialization in the growing up period; it is aimed at gender partnership, their personal development and the formation of egalitarian consciousness of schoolchildren in order to successfully adapt them to personal, professional and civic self-realization.

Key words: sex-role identification, gender identity, person's sex socialization, personality egalitarian approach, egalitarian consciousness and self-consciousness, gender education technologies, psychoeducational maintenance.

Зростання інтересу до проблеми становлення особистості чоловіка та жінки викликане низкою причин, серед яких кризовий розвиток сім'ї, асиметрія в соціально-економічних позиціях статей, стереотипізованість їх соціальних ролей тощо. Процес "переміщення" буттєвих проблем двох половинок людства в центр психологічної думки зумовлений демократизацією онтологічних основ життя в статі, дослідженням біологічної та соціальної детермінації задля вирівнювання можливостей самореалізації жінок і чоловіків, що, у свою чергу, вимагає суттєвої перебудови їх соціокультурного простору.

Гендерне виховання як виклик часу потребує реальних змін у соціогуманітарному знанні, зокрема ідеології родини, школи, ЗМІ, розробки інноваційних гендерно-освітніх технологій відповідно до чинних нормативно-правових документів України (стаття 24 Конституції України, Закони України "Про освіту", "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків" (5.09.2005), Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття" тощо). Актуальність дослідження зумовлена соціальною

потребою виявлення соціально-психологічних чинників формування гендерної культури молоді, необхідністю вивчення внутрішніх механізмів ототожнення особистості з певними взірцями статевої поведінки, а також демократизацією суспільного життя, утвердженням егалітарних цінностей.

У контексті "генези здійснення особистості" (С.Максименко) сучасна психологія акцентує увагу на розвитку індивіда в системі процесів самопобудови і самоздійснення, гармонізації його внутрішнього світу із зовнішнім в умовах соціокультурної різноманітності, що спричинено глобалізаційними тенденціями (Г. Балл, В. Кремень, В. Кравець, В. Москаленко, Т. Титаренко та ін.). На нашу думку, найвиразніше цей феномен репрезентується в межах гуманістичного та феноменологічного підходів, що дає змогу розкрити питання розвитку суб'єктності, самовираження, набуття "сутнісного Я" в суперечностях життя (Л. Виготський, І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, В. Васютинський, Т. Говорун, І. Кон, І.Манюха, А. Маслоу, В. Роменець, К. Роджерс, В. Татенко, Н. Чепелева та ін. учені). Затребуваність проблеми для теорії і

практики психологічних і педагогічних наук, а також для поглиблення соціально-освітніх трансформацій в Україні зумовили вибір теми статті «Психологія XXI століття: гендерно-освітні технології плекання егалітарної особистості».

Метою національної освіти проголошено пріоритет особистісної орієнтації на розвиток дитини як суб'єкта власного життя, креативної, самодостатньої особистості, що є релевантною принципам гендерного підходу до виховання особистості та його різновиду – особистісно-егалітарного. Проблема впровадження гендерного підходу в сферу освіти на сьогодні є однією з найменш розроблених у вітчизняній практиці. Труднощі в його практичній реалізації пов'язані передусім із його відносним новаторством в освітній практиці, неоднозначним трактуванням як гендерної термінології, так і її змістовного наповнення, стереотипізацією свідомості освітян тощо. Аналіз набутого педагогічного досвіду засвідчив спільність підходів та подібність проблем щодо впровадження гендерної ідеології у дошкільну, початкову, середню та вищу ланки освіти.

Категорія гендеру розглядалась нами в контексті психологічних концепцій С. Бем, крізь призму теорій гендерних схем і лінз, а саме поляризації, андроцентризму та біологічного есенціалізму, у феномені яких простежується певна аналогія з висновками Л. Виготського про “знакове опосередкування” психіки, коли культурний знак стає засобом організації суб'єктної поведінки особистості у період її дорослішання. Соціалізація забезпечує входження дитини в гендерну культуру суспільства і є найважливішим фактором, що визначає конструювання її гендерної ідентичності, суб'єктну активність у процесі самостворення гендерного “Я” відповідно до віку, зони найближчого розвитку та провідного виду діяльності, новоутворень в психічному розвитку. В основу вивчення проблеми дослідження нами

були покладені загальнонаукові принципи психологічної науки про єдність свідомості і діяльності, опосередкування зовнішніх впливів внутрішніми умовами, провідну роль діяльності та спілкування у розвитку психіки, системності, цілісності, активності, розвитку особистості, застосування генетико-моделюючого підходу (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Роменець, П. Чамата та ін.).

Саме егалітарна соціалізація є співзвучною практиці особистісно-орієнтованого (ненасильницького) підходу в освіті як найбільш прогресивної та продуктивної спільноти рівноправних індивідуальностей різної статі. У цьому розумінні вихідні положення особистісно-егалітарного підходу як базової стратегії соціалізації та виховання охоплюють реалізацію ідеї рівноправ'я статей та їх взаємозамінність; індетермінацію біологічною належністю гендерних ролей; утвердження егалітарного світогляду: гендерну компетентність як обізнаність із нормативами статевого поведінки, гендерну чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри статеві стереотипи та упередження, здатність розв'язувати проблеми навчання і виховання з позиції егалітарної гендерної ідеології та гендерну толерантність як повагу до основоположних прав та свобод людини.

Гендерні компетенції як ключові у контексті егалітарної освітньої парадигми розвивають в особистості потребу і здатність до самопізнання і самовдосконалення, уміння будувати партнерські стосунки, бути конкурентоспроможною на ринку праці, утверджувати в приватному і соціальному житті демократичні засади. В основу запропонованої нами егалітарної моделі статевої соціалізації покладені провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, принципи особистісно-егалітарного підходу як базового в особистісному розвитку та подальшій

самореалізації внутрішнього потенціалу індивідуальності, формування гендерної чуйності в різноманітності взаємодій між статями. Побудова моделі психолого-педагогічного супроводу на засадах інтеграції особистісно-орієнтованого та гендерного підходів (І. Бех, В. Кравець) охоплювала підготовку дівчат і хлопців до гнучкого соціостативного репертуару в поведінці та різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів, можливостей, рівних умов для пропагування ідеї рівноваги та взаємозамінності статевих ролей, повноти розвитку індивідуальності, гармонійної цілісності особистості незалежно від її статевої належності.

Встановлено, що гендерна компетентність як особлива система знань, умінь та навичок, релевантних принципам гендерної рівності, проявляється у розвитку здатності до гендерної чутливості в організації навчально-виховного процесу всіх ланок освіти на засадах особистісно-егалітарного підходу. Формування гендерної компетентності як складової життєвої компетентності у підлітків та юнацтва було спрямоване на розвиток їх критичного мислення, збагачення досвіду міжстатевої взаємодії партнерськими стосунками, формування здатності протистояти гендерним стереотипам у поведінці. Це здійснювалося на основі принципів особистісно-егалітарного навчання, шляхом активізації інтересів учнівства та врахування його вікових потреб в інтерактивній взаємодії (через діалог у співпраці, фокус-групах, “мозкових штурмах”, створення дидактичних ситуацій, сюжетно-рольових ігор, міні-дослідницьких проєктів) тощо. “Він-Вона” як суб’єкти інтеракції є головними дієвими фігурами освітнього процесу, які долають статеві стереотипи, роблять власний вибір. Груповий аналіз передбачав гендерну корекцію поведінки, перелік неподоланих упереджень чи зняття бар’єрів. Серед апробованих методів роботи з учнівством також застосовувалися і такі:

інтерактивні міні-лекції, проблемні, частково-пошукові та евристичні бесіди, рефлексивні аналітичні коментарі, контент-аналіз аудіо-відеоматеріалів, створення кейсів і портфоліо з гендерних проблем, проведення експрес-інтерв’ю, рецензування публікацій ЗМІ на гендерну тематику, мозкові атаки, створення колажів, гендерних автобіографій відомих людей, коментарів з життєвих випадків (case study). Підґрунтям розробленого змісту, методів та прийомів психолого-педагогічного супроводу стали засади розвивального та суб’єктно-особистісного підходів гендерного навчання, розвиток саморефлексії (Я-хлопчик/Я-дівчинка: знаю, хочу, вмю) як наскрізних ліній у набутті гендерних знань підлітками.

Реалізація програми “Гендерна культура молоді” здійснювалася в дослідженні за трьома напрямками: 1) корекційно-розвивальна робота з дітьми та юнацтвом із метою розвитку егалітарної взаємодії; 2) гендерна освіта педагогів, психологів і батьків як головних агентів гендерної соціалізації особистості у період її дорослішання; 3) гендерна освіченість студентської молоді (діяльність школи гендерної рівності, гендерно-освітнього центру) на основі розроблених положень особистісно-егалітарного підходу як засадничих принципів гендерної просвіти: науковість, об’єктивність гендерних знань як головне підґрунтя подолання стереотипів; адекватність їх освоєння віковим можливостям дітей, підлітків та юнацтва; позитивізм і толерантність у ставленні до статей та міжстатевого спілкування; опора на власний життєвий досвід індивіда, критичне осмислення засвоєних настанов щодо життя в статі; суб’єктна позиція (позиція актора) як умова активізації гендерного самовизначення та саморефлексії в навчальному діалозі; рівноцінність “чоловічого” та “жіночого” почав в аналізі дидактичного матеріалу. Емпірично доведено, що за цих умов запропонована модель психолого-педагогічного супроводу забезпечує розвиток уявлень про партнерство статей,

формування гендерно-паритетної взаємодії підлітків та юнацтва, активізує самовизначення молоді в питаннях гендерної культури, підвищує гендерну компетентність у майбутніх педагогів та вчителів-практиків.

Програма гендерного супроводу педагогів охоплювала три змістові модулі: 1) активне соціально-психологічне навчання учнівської молоді; 2) відповідну післядипломну просвіту педагогів; 3) гендерну освіту студентів (практичних психологів та соціальних педагогів) і батьків. Методологічні засади гендерно-освітніх технологій склали психолого-педагогічні парадигми: формувальна – у дошкільній та початковій школі, розвивальна – у середній, творча – у вищій. Зміст кожного модуля розкривався за допомогою трьох компонентів: актуалізація гендерних уявлень, активне експериментування як побудова нових знань, рефлексія їх результатів як само- та самооцінювання. У розроблених та запроваджених у навчальний процес педагогічних ВНЗ трьох взаємопов'язаних різноманітних гендерних дисциплінах (“Гендерна психологія”, “Гендерна психологія і педагогіка”, “Гендерна освіта: теорія і практика”) акцентовано на уміння надання практичної консультативної допомоги дітям та дорослим у розв'язанні проблем гендерного характеру, подоланні статевого упередження та сексизму з утвердження ідей самобутності особистості та її самореалізації незалежно від статі. Констатувальні зрізи, виміри динаміки гендерних знань, фокус-групи, а також наративи на тему “Моє гендерне Я”, експертні оцінки засвідчили зростання інтересу учнівської та студентської молоді до проблем “життя в статі” за умови вільного та необмеженого статевою належністю самовираження (суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного діалогічного спілкування), засвоєння способів деконструкції гендерних стереотипів у поведінці. Важливою умовою ефективності програми було впровадження психолого-педагогічних засобів у навчально-виховний процес, комплекс-

ний підхід до формування паритетності статей у генезі системи відносин “вихователь – дитина – батьки”. За системного та послідовного їх застосування було досягнуто відповідного рівня показників гендерної компетентності згідно з розробленими критеріями та принципами розширення можливостей статевої соціалізації особистості у період дорослішання на основі егалітарно-особистісного підходу з конкретизацією зон самореалізації особистості.

Основу комплексної освітньої програми для юнацтва “Гендерна культура молоді” склали напрямки діяльності Школи гендерної рівності (ШГР), створеної при Центрі гендерних студій ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Метою занять у ШГР було надання старшокласникам та студентам базових знань із проблеми гендерного паритету (за методом “рівний-рівному”), а також сутності егалітарності як індивідуально-розвивального підходу до особистості. Найсуттєвішою характеристикою сформованого освітнього середовища ШГР є розширення гендерно-ціннісного світогляду особистості, її суб'єктне, “авторське” ставлення до життєвих подій, що передбачало живу, активну участь обох статей у різних видах діяльності, гнучкість поведінки, виявлення власного творчого задуму тощо. Мета діяльності науково-дослідного Центру НАПНУ-ТНПУ імені В. Гнатюка – розробка та експериментальне обґрунтування моделі формування гендерної свідомості та самосвідомості особистості-професіонала, що передбачає реконструкцію сталих світоглядних стереотипів і набуття компетенцій із гендерних питань. Завданням гендерно-освітнього Центру було наповнення основних вишівських дисциплін гендерним змістовим модулем, розробка програм та впровадження спецкурсів із гендерної психології та педагогіки, підготовка груп волонтерів для занять із гендерної тематики з учнівством з метою впровадження гендерних стандартів освіти як механізму забезпечення культури гендерної рівності в контексті євроінтегра-

ційних процесів сьогодення.

Створення егалітарно-освітнього (творчо-розвивального) середовища в дошкільних, загальноосвітніх та вищих навчальних закладах можливе за умови впровадження методично-освітніх засад гендерної ідеології навчання і виховання на основі використання “педагогічної матриці” національної гуманістичної спадщини. Застосування особистісно орієнтованих технологій в освітніх закладах різного рівня сприяє розвитку андрогінних властивостей особистості, егалітарній міжстатевій паритетності у взаємодії “батьки-діти-педагоги”. Вихованці (учні, студенти) як суб’єкти самотворчості вчаться критично сприймати статевостереотипізовані реалії життя найближчого соціального середовища та долати їх. Шлях до гендерної культури пролягає через гендерну поінформованість (обізнаність), гендерну чуйність (розвиток умінь враховувати відсутність певних інтересів чи навичок, створення умов для їх розвитку)

та вироблення асертивності в дійовому протистоянні й протиставленні статевим стереотипам. У дослідженні апробована відповідність гендерно-освітніх технологій вимогам гендерного паритету в контексті розвитку ключових особистісних компетенцій як психолого-педагогічної інновації шляхом відмови від диференційованого, обмежувального підходу залежно від статі, на користь особистісного, індивідуалізованого розвитку. Реалізація особистісно-егалітарного підходу як гендерного дискурсу в розвивальній парадигмі у зміст навчально-виховної роботи освітніх закладів є детермінованою розширення культуротворчого ментального простору всіх учасників педагогічної взаємодії.

Перспективними напрямками досліджень у сфері становлення гендерної свідомості та самосвідомості нам видається вивчення залежності стилів виховання і характеру гендерних орієнтацій; ролі різного типу гендерних стереотипів у становленні гендерного образу Я.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов: Пер. с англ. / С. Бем. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І. Д. Бех. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб’єктності до вершин духовності: монографія / М. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 504 с.
5. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
6. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
8. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: Монографія / О. М. Кікінежді. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 400 с.

9. Кравець В. Історія гендерної педагогіки: навч. посіб. для студ. вузів / В. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2005. – 440 с.
10. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
11. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
12. Маноха І. П. Психологія потаємного «Я» / І. П. Маноха. – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
13. Роменець В. А. Суб'єкт психічної активності як предмет історичної активності особистості / В. А. Роменець. – К.: Інститут психології АПН України, 1993. – С. 81-82.
14. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М.: Издательство АН СССР. – 1957. – 328 с.
15. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: монография / В. А. Татенко. – К.: Просвіта, 1996. – 402 с.
16. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
17. Чамата П. Р. Про генезис самосвідомості дитини / П. Р. Чамата // Наукові записки НДІ психології. – К.: Радянська Школа, 1949. – Т.1. – С. 224-242.

КОБИЛЬНИК Л.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної
психології,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

ОСНОВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ЗАЛЕЖНОСТІ ВИБОРУ СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ ВІД САМООЦІНКИ ТА РІВНЯ ДОМАГАНЬ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті запропонована методика вивчення вибору оптимального способу розв'язання конфлікту майбутніми практичними психологами. Вибір студентами тієї чи іншої стратегії поведінки в конфліктній ситуації обумовлюється самооцінкою та рівнем домагань учасників протидії. В статті намічаються шляхи подальших досліджень.

Ключові слова: конфлікт, конфліктна ситуація, самооцінка, стратегія поведінки, рівень домагань.

В статье предложена методика изучения выбора оптимального способа решения конфликта будущими практическими психологами. Выбор студентами той или иной стратегии поведения в конфликтной ситуации обуславливается самооценкой и уровнем притязаний участников противодействия. В статье намечаются пути дальнейших исследований.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная ситуация, самооценка, стратегия поведения, уровень притязаний.

In the article the technique of choice study the optimal method of conflict resolution of the students. Selecting students of a strategy of behavior in conflict situations caused by self-assessments and harassment against members. The paper outlines the ways for further research.

Key words: conflict, conflict situation, self-esteem, strategy behavior, level of aspiration.

Постановка проблеми. У зв'язку із зміною соціально-економічної формації посилилася ситуація невизначеності, зникла стабільність, з'явилися численні ринки праці, товарів, послуг. Ці зміни не могли не торкнутися системи освіти. Вони привели до того, що освіта зараз характеризується різноманітними інноваційними процесами, які, з одного боку, рухають її вперед, а, з другого боку, розхитують її стабільність. Освіта стала часткова платною, з'явилася можливість вибору навчатися за власним індивідуальним освітнім маршрутом, типом і видом освітньої установи. Нестабільність в країні, і, як наслідок, в освітніх установах негативним чином відобразилася на індивідуально-психологічних особливостях студентів, їх навчальній діяльності, взаємовідносинах в колективі.

Слід за змінами в суспільстві і в психолого-педагогічних науках відбулася зміна освітньої парадигми. На зміну авторитарній, технократичній педагогіці поступово приходить педагогіка гуманістична, яка в центр уваги ставить студента, як вільну і духовну особистість, що має потребу в саморозвитку, самоудосконаленні і самореалізації. Згідно гуманістичній освітній парадигмі викладачі повинні орієнтуватися на розвиток внутрішнього світу студента, на навчання конструктивному міжособистісному спілкуванню, на допомогу в особистісному зростанні, на формування у майбутніх фахівців власної думки і світогляду. Але викладачі не завжди застосовують диференційований підхід до оцінки досягнень студентів, не завжди використовують індивідуальні еталони оцінювання. Це приводить до формування у майбутніх фахівців заниженої самооцінки своїх можливостей, формуванню мотивації уникнення невдач, появи чисельних страхів, пов'язаних з перевіркою навчальних досягнень, порушенням у сфері спілкування, і, як наслідок, використанню неефективних засобів подолання проблемних, а в

деяких випадках і конфліктних, ситуацій.

В студентські роки самооцінка до певної міри стає незалежною від оцінок оточуючих, що породжує її подвійність - «для себе» і «для інших». Самооцінка відноситься до центрального утворення особистості, у значній мірі визначаючи соціальну адаптацію особистості і є регулятором її поведінки і діяльності.

Аналіз стану розробленості проблеми. Самооцінка впливає на поведінку людини в групі, на її вміння вирішувати проблемні ситуації, обираючи найбільш ефективну стратегію поведінки в конфлікті. Вивченням самооцінки особистості займалися багато вчених, серед яких Р.Бернс [1], Й.Боришевський [2], У.Джемс [3], І.Кон [7], Я.Коломинський, А.Реан [9], Р.Немов [8] та ін. Самооцінка відноситься до центрального утворення особистості, у значній мірі визначаючи соціальну адаптацію особистості і є регулятором її поведінки і діяльності. Самооцінка впливає на поведінку людини в групі, на її вміння вирішувати проблемні ситуації, обираючи найбільш ефективну стратегію поведінки в конфлікті.

Класичні експериментально-психологічні дослідження групової поведінки в конфліктній ситуації провів М.Шеріф [5]. На ігрових моделях різні варіанти дій у конфлікті вивчалися Д.Рапопортом, Р.Дозом, Л.Томпсоном [6] та ін. Значний внесок у розробку психології конфлікту внесли роботи К.Томаса, що виділив п'ять основних типів поведінки людей в конфліктній ситуації і розробив тестову методику для визначення схильності людини до якогось із цих типів. М.Дойч, Д.Скотт, Д.Пруїтт, Дж.Сімпсон та ін. виявили ряд особливостей комунікації між учасниками конфлікту [5].

Широке поширення в конфліктології отримала розроблена К.Томасом і Р. Кіллменом [6] двовірна модель стратегій поведінки особистості в конфліктній взаємодії. В основі цієї моделі

Таблиця 1.

Показники використання стратегій поведінки студентами в конфліктній ситуації у %

Досліджувані	Стратегії поведінки в конфлікті				
	Суперництво	Співробітництво	Компроміс	Відхід	Поступка
I курс	20,0	13,3	40,0	20,0	6,7
III курс	27,4	21,7	38,2	12,7	-
V курс	39,7	15,3	34,9	6,7	3,4

лежать орієнтації учасників конфлікту на свої інтереси та інтереси протилежної сторони.

У будь-якому конфлікті кожен учасник оцінює і співвідносить свої інтереси та інтереси суперника, ставлячи собі питання: “Що я виграю...?”, “Що я втрачу ...?”, “Яке значення має предмет спору для мого суперника ... ? ” та ін. На основі такого аналізу він свідомо обирає ту чи іншу стратегію поведінки (відхід, суперництво, компроміс; поступка або співробітництво). Часто буває так, що відображення цих інтересів відбувається несвідомо, і тоді поведінка в конфліктній взаємодії наповнена потужним емоційним напруженням і носить спонтанний характер.

Проблематика роботи та мета дослідження. У своєму дослідженні ми зупинились на вивченні вибору оптималь-

ного способу розв’язання конфлікту майбутніми практичними психологами. Вибір студентами-психологами тієї чи іншої стратегії поведінки в конфліктній ситуації обумовлюється, на нашу думку, самооцінкою та рівнем домагань учасників протидії.

Результати дослідження. З метою виявлення поведінки студентів в конфліктній ситуації ми використали методику «Стратегії поведінки в конфлікті» К.Томаса [5]. Отримані результати відображені в таблиці 1.

Аналіз результатів студентів I курсу показав, що 40 % з них використовують компроміс при вирішенні конфлікту, по 20 % досліджуваних надають перевагу стратегіям суперництво та відхід, 13,3 % використовують стратегію співробітництво та 6,7 % - поступка (Рис. 1).

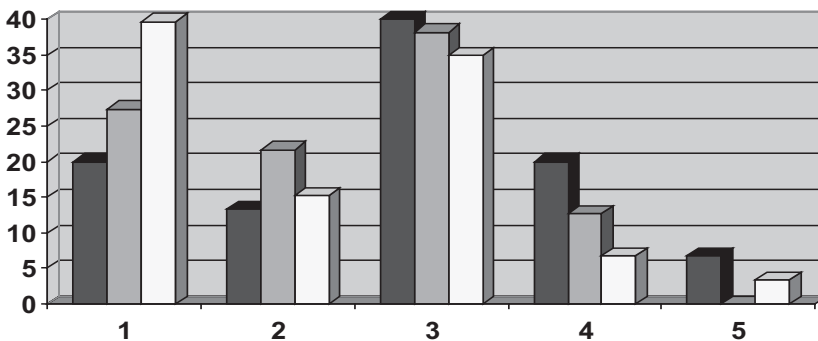


Рис. 1. Показники вибору стратегій поведінки в конфлікті студентами.

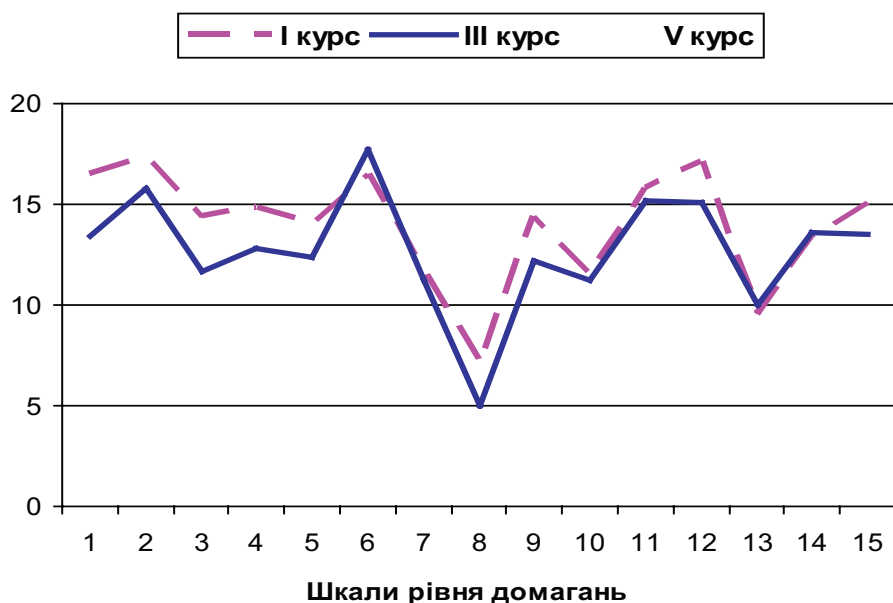


Рис. 2. Аналіз рівня домагань майбутніх фахівців.

Студенти III курсу обрали наступні стратегії поведінки в конфлікті: 38,2 % - компроміс, 27,4 % - суперництво, 21,7 % - співробітництво. 12,7 % - відхід. П'ятикурсники надають перевагу суперництву (39,7 %), дещо менше (34,9 %) стратегії компроміс, співпрацювати готові 15,3 % студентів. Незначна кількість випускників обирають стратегії відходу (6,7 %) та поступки (3,4 %).

Позначення на рисунку. По горизонталі: 1- Суперництво; 2- Співробітництво; 3- Компроміс; 4- Відхід; 5 - Поступка. По вертикалі: кількість набраних відсотків.

Вибір студентами-психологами тієї чи іншої стратегії в конфлікті обумовлюється, на нашу думку, ситуацією, що склалася та рівнем домагань учасників протидії. З метою виявлення рівня домагань студентів ми використали опитувальник В. Гербачевського [5], що зробило можливим виявити компоненти мотиваційної структури особистості опитуваних.

Експериментальний оцінці рівня домагань особистості майбутніх фахівців відповідає виразність компонен-

та самоповаги. Отримані нами дані свідчать, що у студентів III (17,7 балів) та V (15,2 балів) курсів рівень домагань дещо вищий, ніж у студентів I курсу (16,5 балів) (Рис. 2). Проте, студенти старших курсів докладають дещо менше зусиль для досягнення вищого рівня домагань. На їх думку, досягнення намічених цілей більше залежить від зовнішніх обставин і навколишніх людей, ніж від власних зусиль і старанності.

Позначення на рисунку. По горизонталі: 1-Внутрішній мотив; 2-Пізнавальний мотив; 3-Мотив уникання; 4-Змагальний мотив; 5-Мотив зміни діяльності; 6-Мотив самоповаги; 7-Значущість результатів; 8-Складність завдання; 9-Вольове зусилля; 10-Оцінка рівня досягнутих результатів; 11-Оцінка власного потенціалу; 12-Намічений рівень мобілізації зусиль; 13-Очікуваний рівень результатів; 14-Закономірність результатів; 15-Ініціативність. По вертикалі: кількість набраних балів.

Аналіз першої групи компонентів, що є ядром мотиваційної структури

опитуваних, показав, що студенти I курсу захоплено виконували запропоноване завдання, виявляли зацікавленість у результатах своєї діяльності, у межах власних можливостей.

Середню "оцінку" на всіх курсах отримав мотив уникання. Для студентів III та V курсів властива мотивація досягнення успіху. У порівнянні з першокурсниками, студенти III та V курсів більш орієнтувалися на успіх, прагнули уникнути низьких результатів та показати найвищі результати за даною методикою.

Перелічені вище компоненти мотиваційної структури особистості опитуваних виступили у ролі чинників, що безпосередньо спонукають майбутніх фахівців до певного виду діяльності.

Аналіз другої групи компонентів, пов'язаних з досягненням значущих цілей, що стосуються стану справ зараз, показав наступні результати.

Студенти старших курсів на відміну від першокурсників розцінювали завдання як нескладне (5 балів), не надавали результатам виконання особистісної значущості, не хотіли змінювати тип діяльності та не боялись показати низький результат

Порівняльний аналіз рівня дома-

гань майбутніх фахівців (див. рис. 2) показав, що студентам I курсу, під час роботи з опитувальником, доводилось наполегливо виконувати запропоновані завдання, докладати більше волевових зусиль (14,4 бали), ніж студентам III курсу (12,2 бали) та V курсу (13,4 бали).

За двома наступними компонентами мотиваційної структури особистості (оцінка рівня досягнутих результатів та оцінка власного потенціалу) студенти різних курсів показали майже однакові результати, що відповідають середньому рівню розвитку цих показників. Тому ми вважаємо, що для успішного подолання конфлікту майбутнім фахівцям необхідно більше використовувати свій творчий потенціал та помічати навіть незначні зміни у поглядах опонента та знаходити компромісні рішення.

Прогнозні оцінки діяльності студентів входять до третьої групи компонентів. Більш високий рівень мобілізації зусиль спостерігається у першокурсників (17,1 бал), а очікуваний рівень результатів, у середньому, задовольняє опитуваних різних курсів.

Четверта група компонентів відобразила причинні чинники відповід-

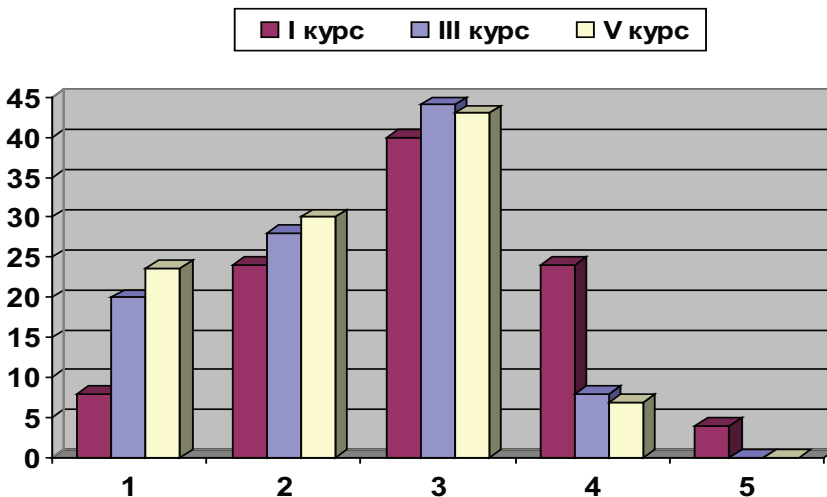


Рис. 3. Порівняльний аналіз показників самооцінки студентів.

ної діяльності майбутніх психологів. Дані за компонентом закономірності результатів показали розуміння досліджуваними того, що результат є наслідком реалізації власних можливостей, а не випадковістю. Більшу ініціативність і винахідливість при вирішенні поставлених завдань проявили студенти першокурсники.

На нашу думку, рівень домагань тісно пов'язаний з самооцінкою студентів і мотивацією досягнення успіху у різних видах діяльності. Формування адекватної самооцінки досліджуваними власних здібностей і можливостей сприятиме відповідному адекватному рівню домагань, реалістичному ставленню до успіхів і невдач, схвалення і несхвалення.

Для перевірки цієї гіпотези ми скористалися адаптованим варіантом методики В. Семиченко та визначили рівень самооцінки майбутніх психологів [10].

Аналіз загальних тенденцій у виявленні самооцінки майбутніх фахівців показав, що майже половина з них (40 % - I курс, 44 % - III курс, 43 % - V курс) оцінюють себе адекватно (рис. 3).

Позначення на рисунку. По горизонталі: 1-Завищена самооцінка; 2-Самооцінка наближена до завищеної; 3-Адекватна самооцінка; 4-Самооцінка наближена до заниженої; 5-Занижена самооцінка. По вертикалі: кількість набраних відсотків.

Досліджувані з адекватною самооцінкою правильно визначають власні здібності і можливості, їх відрізняють такі особистісні якості, як рішучість, твердість, вміння знаходити й ухвалювати логічні рішення. Вони приділяють належну увагу самоконтролю над своїми діями й учинками, керуючись минулим досвідом і почуттям відповідальності за доручену справу. Самооцінка даної групи опитуваних пов'язана з такою професійно важливою якістю як упевненість, що сформувалася у процесі виховання і самовиховання, професійного навчання і самонавчання. Саме впевненість студентів у

собі допомагає відстоювати свої інтереси у проблемних ситуаціях. Серед існуючих стратегій поведінки в конфлікті дана група студентів частіше обирає компроміс та співробітництво.

Отримані нами дані свідчать про те, що значна частина опитуваних має завищену або наближену до неї самооцінку.

Студенти з неадекватно завищеною самооцінкою (8 % - I курс, 20 % - III курс, 23,6 % - V курс) ставлять перед собою недосяжні цілі, критичні до себе. Вони вважають себе найкращими, найрозумнішими і добрішими, до оточуючих ставляться зневажливо, низько оцінюють їх здібності та можливості. У студентських групах такі респонденти часто бувають причиною конфліктних ситуацій. Серед рис їх характеру слід відзначити зухвальство, прагнення до переваги, неповажне, грубе ставлення до оточуючих. Для цих досліджуваних у конфлікті характерно використання стратегії суперництва.

Самооцінка наближена до завищеної, спостерігається у 24% студентів I курсу, 28 % - III курсу, 30 % - V курсу. Особливостями студентів цієї групи є завищені домагання особистості, неправильна самооцінка власних можливостей, недостатній самоконтроль, недисциплінованість, конфліктність, самовпевненість. Остання характеристика (самовпевненість) сприяє ухваленню поспішних, необґрунтованих, безвідповідальних рішень, втраті розумного почуття небезпеки, здійсненню помилкових дій, ризикованих вчинків. Таким чином, самовпевненість виступає як професійно негативна якість майбутніх фахівців, що веде до зниження безпеки і надійності діяльності та підвищення ризику виникнення конфліктів в групі.

За результатами дослідження 24% студентів I курсу, 8 % - III курсу, 7 % - V курсу мають самооцінку, наближену до заниженої, і 4% першокурсників мають занижену самооцінку. Слід зазначити, що ці досліджувані ставлять перед собою цілі, нижчі за ті, які

можна досягнути, перебільшують значення невдач. Їм властиві такі риси, як нерішучість, боязнь, образливість, прискіпливість, надмірна сумлінність, конфліктність, невпевненість у собі. У зв'язку з тим, що студенти з низькою самооцінкою легко піддаються впливу інших людей, вони мають більше шансів дійти адекватної самооцінки шляхом найоптимальнішого співставлення „Я-ідеального ” та „Я-реального” і

навчитися відстоювати власні інтереси в конфліктних ситуаціях.

Перспективи подальших пошуків. Проведений експеримент дозволив намітити шляхи подальшої роботи, які полягають у розробці та апробації тренінгу самопізнання як одного із способів підвищення самооцінки студентів, на основі якої обирається найефективніша стратегія поведінки в конфлікті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1998.
2. Борушевский И. Психологические особенности самосознания подростка (под редакцией Борушевского И.). – Киев: Вища школа, 1991.
3. Джемс У. Психология. – М., 1991.
4. Дмитриев А. Конфликтология. – М., 2003.
5. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб., Издательство «Питер», 2000. – 368 с.
6. Загальна конфліктологія: Навч. Посібник /Під заг. Ред. І.В. Ващенко, С.П. Гіренка. – Х., 2001.
7. Кон И.С. Открытие “Я”. – М., Политиздат, 1988.
8. Немов Р.С. Психология : Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. Общие основы психологии.
9. Реан А.А., Коломинский Я.А. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Издательство “Питер”, 2001.
10. Семиченко В.А. Психология личности. – К.: Вид. Ешке О.М., 2001.

ЛУК'ЯНЕНКО В.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри англійської мови
технічного спрямування №2,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний
інститут», м. Київ

ГЕНЕЗА СТАНОВЛЕННЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлено особливості становлення самоефективності особистості від народження до періоду юності за такими взаємопов'язаними складовими як характеристика соціальної ситуації розвитку особистості, аналіз провідних видів діяльності та розвитку особистісних новоутворень. Розкривається зміст кризових станів кожного вікового періоду.

Ключові слова: онтогенез, соціальна ситуація, становлення, особистість, віковий період, провідна діяльність, новоутворення, криза.

В статье раскрываются особенности становления самоэффективности личности от рождения до периода юности в соответствии с такими взаимосвязанными составляющими как социальная ситуация развития личности, анализ ведущих видов деятельности, развитие личностных новообразований. Раскрывается содержание кризисных состояний каждого возрастного периода.

Ключевые слова: онтогенез, социальная ситуация, становление, личность, возрастной период, ведущая деятельность, новообразование, кризис.

The article deals with peculiarities of self-efficacy development from birth through adolescence period in accordance with the social situation of personal development, analysis of the leading activities and formation of new personal characteristics

Key words: ontogenesis, social situation, development, personality, age period, leading activity, personal characteristics, crisis.

Жаючи сучасному етапі інтеграції України до європейського та світового співтовариства пріоритетним завданням є становлення цілеспрямованої, активної, впевненої у своїх силах особистості, яка здатна адаптуватися до нових соціально-економічних умов, а також використовувати конструктивні стратегії подолання труднощів на життєвому шляху. Одним із напрямків вирішення зазначеної проблеми є дослідження особливостей самооефективності особистості, що визначає успішність молододі людини в діяльності та у взаєминах із людьми.

Мета цієї статті – розкрити особливості становлення самооефективності особистості у процесі онтогенезу, починаючи від народження і до періоду юності.

Здатність до самооефективності має певні особливості становлення на кожному етапі онтогенезу. На основі аналізу концепцій зарубіжних (А.Бандура, Д.Віннікотт, Б.Зіммерман, Е.Еріксон, Й.Раншбург, Х.Ремшмідт, Д.Шанк) та радянських, вітчизняних психологів (Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, Л.І.Божович, І.С.Булах, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, І.В.Дубровіна, Д.Б.Ельконін, І.С.Кон, О.М.Леонтєв, М.І.Лісіна, А.К.Маркова, А.В.Мудрик, А.О.Реан, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Титаренко), ми досліджували вікові особливості становлення самооефективності особистості за такими взаємопов'язаними складовими: характеристика соціальної ситуації розвитку дитини; аналіз провідних видів діяльності та розвитку особистісних новоутворень.

Ми дотримуємось періодизації психічного розвитку дитинства, розробленої Д.Б.Ельконінім, Д.Й.Фельдштейном: вік немовляти (до 1 року); раннє дитинство (1-3 роки); дошкільний вік (3-6 років); молодший шкільний вік (6-11 років); підлітковий вік (11-14 років); ранній юнацький вік (15-17 років). Віковому періоду з 17 до 19 років, згідно О.А.Реана – [Реан], від-

повідає пора юності. Вивчаючи різні вікові періоди, важливо брати до уваги чергування двох сторін людського існування, а саме предметної (практичної та пізнавальної) діяльності та соціальної активності індивіда (особистісної сфери).

Від народження до року провідною діяльністю немовляти є безпосередньо емоційне спілкування з дорослим, що формує потребу в іншій людині (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтєв, М.І.Лісіна). Важливо, щоб таке спілкування мало емоційно позитивний фон, що є умовою нормального фізичного та психічного здоров'я дитини.

Протягом першого року життя у немовляти формується ставлення до матері, поведінка дитини віддзеркалює їх стосунки. Значний вплив на ефективну поведінку та гармонійний розвиток дитини має високий рівень самооефективності матері, який, за даними досліджень [15], позитивно корелює з чуйністю, турботою, емоційною стійкістю; у вихованні малюка перевага надається заохочувальним методам. На основі досвіду спілкування з матір'ю у дитини формується позитивне ставлення до себе (впевненість, переживання власної цінності) або негативне (невпевненість, почуття неоптимальності).

Емоційно позитивна взаємодія з членами родини в атмосфері любові, підтримки, довіри, турботи, безумовного прийняття особистості дитини, спонукає її до вияву у себе та дорослого нових якостей, можливостей та здібностей, важливих у подальшій успішній діяльності та соціальній взаємодії. Отже, здатність до самооефективності зароджується саме в родині як першому соціальному інституті, а провідне значення у її становленні відіграють дорослі, які турбуються про дитину, її фізіологічний та емоційний стан, задовольняють її потреби.

Наприкінці першого року життя виникає кризова ситуація, коли з'являється автономне дитяче мовлен-

ня та відбуваються перші спроби стати на ноги. Криза проявляється в яскравих емоційних вибухах – у дитини з'являється раптова неслухняність, що здається навмисною. Тепер дорослий не повинен діяти за неї, а виступати помічником, показуючи дитині, що і як треба робити. У цей період, згідно з Е.Еріксоном, закладаються основи довіри чи недовіри до світу [9, с.40].

У ранньому дитинстві соціальна ситуація злиття дитини з дорослим змінюється новою формою взаємодії, яка проявляється в сумісній діяльності та опосередкована маніпуляціями з предметами. Дитина ще не в змозі самостійно визначити призначення та спосіб застосування предметів, а тому виникає взаємодія “дитина – предмет – дорослий”. М.І.Лісіна, зазначає, що “діти шукають оцінки власних успіхів дорослими у виконанні ігрових та предметних дій. Якщо ж дорослий виражає позитивне ставлення до дитини, то його оцінка викликає у неї радісне переживання” [3, с.152]. Отже, під час дій із предметами позитивна оцінка, схвалення дорослих детермінує власну оцінку ефективності дитини у діяльності, формує стійке емоційно позитивне ставлення малюка до себе та до своїх якостей.

У період раннього дитинства надзвичайно швидко розвивається пізнавальна та рухова активність дітей. Основні новоутворення цього віку – активне мовлення, наочно-дійове мислення, самостійність, схематичний образ “Я”. Мовлення дитини перетворюється із засобу спілкування у засіб впливу дитини і на власну поведінку.

На третьому році життя у дитини виявляється прагнення до емансипації, самостійності, що виражається в постійних вимогах “Я сам!” – дитина хоче робити все сама, відмовляючись від будь-якої допомоги. Реалізуючи свою потребу стверджувати і завойовувати свободу, дитина часто протиставляє себе оточуючим, проявляє свою впертість, нестриманість, агресивність. Така поведінка є проявом кризи трьох

років, ознаками якої є негативізм, впертість, непокірність, сваволя, знецінювання дорослих, протест-бунт, деспотизм [2, с.371].

Нерідко дорослі намагаються обмежити таку активність та прояви автономності, піклуючись, на їх думку, про безпеку дитини та вимагаючи дотримання порядку. Тоді у маленької дитини починає розвиватися пасивність, безвілля, байдужість до оточуючого світу, вона втрачає самостійність, у багатьох дітей з'являється нерішучість, сумніви у власній компетентності. За Е.Еріксоном, до трьох років виникає або позитивне новоутворення – почуття автономії, що забезпечує подальший розвиток гармонійної особистості з високим ступенем власної ефективності або негативне – невпевненість у собі, зайва сором'язливість [9, с.124].

Психологи наголошують на тому, що варто стимулювати у дитини позитивну компетенцію словами “ти можеш це зробити”, “я вірю в тебе” [7, с.97]. Коли дитина знає, що вона може діяти самостійно і дорослі їй довіряють, віра у свої сили зростає, підсилюється самоповага, почуття впевненості в собі, тобто відбувається становлення самоефективності. І навпаки, негативний характер стимулювання компетенції підриває очікування успіху, така дитина орієнтується на зовнішній контроль, боїться відповідальності, виростає залежною від батьків.

Таким чином, наприкінці раннього дитинства відбувається певне відділення дитини від дорослого, тенденція до самостійної діяльності. Задоволення потреби дитини в автономності, заохочення, підтримка, віра у її можливості, що виражається у вербальному схваленні, є дуже важливими чинниками у використанні дитиною власних здібностей у діяльності та взаємодії з оточенням.

Нова соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці виявляється в тому, що дитина, крім сімейного кола, входить до багатогранного світу со-

ціальних взаємин. Вона є членом суспільства і головна її потреба – жити з тими, хто її оточує. Але тут, на думку Д.Б.Ельконіна [8, с.148], виникає протиріччя: життя дитини проходить в умовах опосередкованого, а не прямого зв'язку зі світом. Ця суперечність зумовлює провідну діяльність дошкільника – гру як певну модель, особливу форму життя людини в суспільстві.

Виконання дитиною будь-якої ролі в грі дає можливість узгодити свої дії з однолітками, оцінити власні здібності, порівняти свій результат із результатами інших дітей. В ігровій діяльності дитина набуває різноманітних навичок, необхідних для встановлення успішної взаємодії з партнерами, тобто відбувається становлення соціальної компетентності дошкільника. Взаємодія з однолітками в дошкільному віці має провідний вплив на становлення самоефективності. Діти, які є більш компетентними у виконанні певної діяльності (ігрової вправи), “забезпечують моделі ефективних стилів мислення і поведінки”, що підсилює самоефективність їх товаришів [12, с.122]. Відсутність чи недостатня кількість спілкування з однолітками, у свою чергу, може негативно позначитися на становленні самоефективності в соціальній взаємодії та у діяльності.

Ці думки узгоджуються з іншими дослідженнями особистості дошкільника. Наприклад, М.І.Лісіна зазначає, що мета спілкування в цьому віці – “дізнатися про себе, оцінити себе через іншого та з його допомогою” [3, с.186]. У цей віковий період уявлення про себе, свої можливості формуються на основі оцінок дорослих та одноліток. Чітка і впевнена оцінка власних здібностей – найважливіше досягнення дошкільного віку, що забезпечує готовність дітей до навчання у школі.

Таким чином, у дошкільному віці дитина здатна оцінити свої можливості, поставити мету та знайти засоби її досягнення. Розвиток самоконтролю, довільної регуляції поведінки, поява внутрішньої єдності особистості свід-

чить про готовність до прийняття соціальної ролі школяра.

Перехід до нового вікового періоду супроводжується кризою, основною ознакою якої є втрата безпосередності, коли між бажанням і дією виникає переживання того, яке значення матиме ця дія для самої дитини. Згідно з Е.Еріксоном, результатом прогресивного розвитку в дошкільному віці є сформованість цілеспрямованості як наслідок позитивного вибору між ініціативою (енергійність, вміння планувати, стремління вирішити задачу) та почуттям провини (відсутність самоповаги, самозвинувачення) [9].

Провідною в молодшому шкільному віці виступає учбова діяльність, яка поступово змінює ігрову, але не виключає її. Новоутворення виникають в усіх сферах психічного розвитку дитини: інтелектуальній, особистісній, соціальних взаєминах. Саме тому, на думку І.В.Дубровіної, “настільки важливий рівень досягнень кожної дитини на цьому віковому етапі. Якщо дитина не відчує радості пізнання, не набуде навичок учитися, товаришувати, не здобуде впевненість у своїх здібностях і можливостях, зробити це пізніше (за межами сенситивного періоду) буде значно складніше” [5, с.157]. А отже, завданням початкової школи є не лише розвиток пізнавальної активності, комунікативних навичок учнів, а і здатності впевнено оцінювати власні можливості досягнення успіху у діяльності та соціальній взаємодії.

У молодшому шкільному віці система “дитина-вчитель” стає центром її життя. Оскільки саме вчитель є найавторитетнішою фігурою для першокласника, оцінювання педагогом його успішності є головним джерелом становлення самоефективності молодшого школяра.

Е.Еріксон результатом цього вікового періоду називає досягнення або почуття неповноцінності (некомпетентності) [9, с.236]. Досягнення виражається в тому, що дитина має здатність завершити розпочату роботу

завдяки старанності, наполегливості, впевненості у власних силах, а також любові до праці. Якщо дитина погано оцінює власні здібності, не отримує задоволення від діяльності, в неї розвивається почуття неефективності та неповноцінності.

Головною передумовою успішності учнів, згідно з дослідженнями П.Ештон, виступає самоефективність учителя, що визначається як "оцінка власної здатності організувати навчальний процес таким чином, щоб учні не лише набували знання, а і вчилися взаємодіяти в колективі, бути наполегливими, ініціативними у виконанні учбових задач, протистояти перешкодам" [11, с.29]. Учителі з високим рівнем власної ефективності створюють теплу довірливу атмосферу у класі, використовують індивідуальний підхід у навчанні та вихованні; їх учні мають вищі показники адаптації до шкільного життя, академічної успішності, мотивації навчання та використовують ефективні копінг-стратегії. Інакше кажучи, самоефективність учителя впливає на ефективність учнів в усіх сферах шкільного життя.

Поступово в міру адаптації дитини до школи, встановлюється система особистісних взаємин у класі. Основу їх складають безпосередні емоційні контакти з однолітками та вчителем, а початкова позиція "Я та моя вчителька" з усвідомленням себе частиною цілого (учнівського колективу) переростає в позицію "Ми та наша вчителька" [6, с.269]. Набуття навичок соціальної взаємодії з групою одноліток та вміння заводити з ними дружні стосунки, тобто становлення самоефективності в соціальному вимірі, стає одним із найважливіших етапів розвитку дитини в молодшому шкільному віці.

Таким чином, становлення здатності до самоефективності в молодшому шкільному віці детерміновано вчителем як референтною особистістю та однолітками, спілкування з якими набуває все більшого значення для школяра під час переходу до під-

літкового віку. Ефективність організації навчально-виховного процесу значною мірою впливає на переживання компетентності школяра в діяльності та соціальній взаємодії.

Специфіка підліткового віку полягає в суттєвому розширенні сфери соціальної активності індивіда, але, водночас, це вік індивідуалізації, відкриття та утвердження власного "Я". Серед основних новоутворень цього віку виділяють формування "Я-концепції" як системи внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів "Я" (Д.Крайг), моральна самосвідомість, саморефлексія (І.С.Булах); потреби в неформальному, інтимному спілкуванні (І.С.Кон); самосвідомість особистості та почуття дорослості (В.А.Аверін).

У підлітковому віці відбувається інтенсивне формування самосвідомості, підвищений інтерес до самого себе. І.С.Булах підкреслює, що набувають розвитку такі осмислені переживання як впевненість у собі, особистісна гідність, самоповага та самодостатність. Наявність цих почуттів, на думку дослідниці, сприяє "реалізації власних здібностей, прояву уміння бачити свої позитивні та негативні досягнення та усвідомлювати їх вплив на взаємодію з іншими людьми, активації прагнення досягати успіху чи гідно приймати невдачі" [1, с.315]. Така ситуація є сприятливим підґрунтям для становлення самоефективності.

Провідною діяльністю в підлітковому віці, згідно з поглядами Т.В.Драгунової та Д.Б.Ельконіна, є інтимно-особистісне спілкування, яке ґрунтується на взаємній повазі, довірі, емпатії та підпорядковується "кодексу товариськості" [8, с.73]. Група одноліток відіграє провідну роль у процесі соціалізації підлітка, а стосунки з представниками своєї та протилежної статі створюють прототип дорослих взаємин, які можна реалізувати у подальшому соціальному, професійному і статевому житті.

Приналежність до групи дозволяє задовольнити потреби підростаючої

особистості. Для молодшого підлітка особливе значення має можливість розділити з друзями спільні інтереси та захоплення; дуже важливими для них є вірність, чесність та чуйність –6. Згодом підлітки направлені на пошук такого контакту, який дозволив би знайти розуміння їх почуттів, думок, ідей та забезпечив би підтримку збоку одноліток у подоланні різноманітних перешкод. Типовою рисою підліткової групи є надзвичайно висока конформність. Завзято відстоюючи незалежність від дорослих, підліток некритично ставиться до суджень членів своєї групи та її лідерів. Це може призвести до девіантної та делінквентної поведінки, а також адикцій.

Невдала спроба задоволення провідної для підлітка потреби (прагнення посісти сприятливе становище в системі міжособистісних стосунків у класі, у спілкуванні з однолітками, позитивній оцінці дорослих) призводить до невпевненості у власних силах, що знаходить вияв у переживанні пригніченості, поганому настрої, зниженню активності. Тоді підліток замикається у собі, щоб заявити людям про своє право на увагу, проявляє неслухняність, різкість та грубість. Кризові явища прослідковуються не лише в особистісній сфері, а і в учбовій діяльності, що проявляється у зниженні інтересу до навчання, послабленні продуктивності засвоєння знань, умінь і навичок.

Сформована в підлітковому віці здатність до конструктивної взаємодії з однолітками та дорослими створює передумову для встановлення нових задач та мотивів провідної діяльності в наступному віковому періоді. Слід зазначити, що юнацький вік, який починається як рання юність приблизно з 15 років, закінчується, згідно з поглядами А.О.Реана та інших учених, у 19 років, після чого починається рання дорослість [6, с. 319].

Рання юність (15-17 років) – надзвичайно суперечлива, складна і визначна стадія життєвого шляху. Нова соціальна позиція старшокласника

робить учбово-професійну діяльність як провідну у ранній юності, передумовою майбутньої професійної діяльності. Важливою характеристикою періоду ранньої юності є психологічна готовність до дорослого життя – наявність потреби у взаємодії з іншими людьми, здатності творчо працювати, вміння орієнтуватися у різноманітних подіях, наявності наукового, теоретичного світогляду і розвиненої рефлексії. Це становить зміст новоутворення раннього юнацького віку – особистісного та професійного самовизначення (Л.І.Божович, І.С.Кон, А.В.Мудрик, Х.Ремшмідт).

Провідна діяльність цього віку детермінована виникненням мотиву самовдосконалення та потреби в досягненні, які виявляються у прагненні адекватно оцінити власні можливості, покращити свої успіхи в навчанні, знання з різних предметів, розширити світогляд. Старшокласник намагається бути самоефективним, аналізувати власні досягнення, регулювати власну поведінку. Для раннього юнацького віку характерною є перевага внутрішньої мотивації над зовнішньою, що сприяє становленню діяльній самоефективності.

Більшість юнаків та дівчат прагнуть посісти позицію дорослої людини, тому слід створювати їм умови для вияву ініціативності, впевненості, самоповаги, що сприятиме становленню здатності до самоефективності як у діяльності, так і в соціальній взаємодії.

Спілкування з однолітками є важливим чинником для формування соціальної самоефективності особистості раннього юнацького віку, тому що у цій взаємодії з'являється можливість розкрити власне внутрішнє "Я", подивитися на себе збоку іншої людини, оцінити власні можливості. У разі незадоволення цієї потреби з'являється почуття непотрібності, самотності, зниження впевненості в собі та адаптованості у стосунках, що перешкоджає становленню самоефективності в соціальному вимірі.

Ранній юності властиве зростання моральної самосвідомості. Юнак намагається пізнати себе, що сприяє саморозвитку та самовихованню, а також формує певні моральні переконання, якими він буде керуватися в житті [1]. Підсумком роздумів про себе, діалогів із самим собою, самоаналізу, саморефлексії стає обґрунтування моральних мотивів і визначення моральної позиції, а це є найкращим підґрунтям для формування самооефективності.

Таким чином, здатність учнів раннього юнацького віку адекватно оцінити власні можливості, зростання ініціативи та стійкості в соціальних контактах, підвищення вимогливості до себе та формування вміння планувати та коригувати власну діяльність визначають становлення загальної, соціальної та діяльнісної самооефективності у ранній юності.

Важливою характеристикою юнацького віку (17-19 років) є психологічна готовність до дорослого життя, що вимагає від особистості формування чітко визначених життєвих орієнтирів, здатності робити відповідальні вибори. У цей період формується власний образ життя, виробляються життєві стратегії, відбувається залучення молодшої людини до соціальної активності, усвідомлення соціальної відповідальності.

Новоутворенням юнацького віку є особистісна ідентичність (М.Кле, Х.Ремшмідт, Е.Еріксон). Сформованість "зрілої ідентичності" включає існування довіри до світу, самоповаги, самостійності, ініціативності в соціальних контактах, компетентності. Основними складовими ідентичності Е.Еріксон вважає почуття впевненості в собі, очікування успіху, статеву ідентичність, лідерську та ідеологічну поляризацію [10].

Саме у юнацькому віці відбувається опанування нової соціальної ролі – студента вищого навчального закладу, що вимагає від молодшої людини цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, самостійності, висо-

кого рівня внутрішньої мотивації навчання. Провідною діяльністю в цей віковий період є професійне навчання (Б.Г.Ананьєв, І.О.Зимня, І.С.Кон, А.О.Реан, В.О.Якунін).

Студентство – це період входження в новий соціальний простір, який передбачає взаємодію з керівництвом факультету та університету, з колективом факультету, курсу, навчальної групи, викладачами. Нові умови життя, з одного боку, призводять до переживання духовного підйому, радості, інтересу, а з іншого – створюють труднощі та бар'єри, які спричиняють стан розгубленості, незадоволення та невизначеності. Тому проблема здатності до самооефективності студента юнацького віку є актуальною.

Згідно поглядів Д.Шанк, в юнацькому віці посилюється розвиток самостійності, ініціативності та відповідальності за власні дії, адекватна оцінка власних здібностей: "Для досягнення успіху в навчальному закладі студенти розвивають різні форми саморегуляції, вчать ставити перед собою цілі, організовувати власний час, посилюється самоконтроль та потяг до самовдосконалення" [14, с.98].

Б.Зіммерман зазначає, що оцінка власної компетентності впливає на успіхи в навчанні, мотивацію діяльності, а також на формування копінг-стратегій у боротьбі зі стресовими ситуаціями [16]. Згідно досліджень учених, студенти з високим рівнем самооефективності докладають більше зусиль у навчанні, мають вищі оцінки з різних предметів, читають додаткову літературу, беруть активну участь у громадському житті, активно займаються спортом, ведуть здоровий спосіб життя, тобто вони успішніші в різних видах діяльності.

У період юності професійний розвиток відбувається невіддільно від особистісного. Налагодження стосунків із товаришами-студентами, викладачами набувають не меншої важливості, аніж учбово-професійна діяльність. Необхідною передумовою успішності

у встановленні та підтримці соціальних контактів виступає самоефективність у соціальному вимірі, яка позитивно корелює з почуттям упевненості в собі, соціально-психологічною адаптацією, можливістю протистояти негативному соціальному тиску, та негативно – з депресією, самотністю, страхом розпочинати розмову та відстоювати власну думку [4]. Таким чином, юнацький вік є сприятливим для становлення здатності до самоефективності в діяльності та соціальній взаємодії.

Дослідження проблеми самоефективності в юнацькому віці [13] дає можливість розглянути її роль в аспекті попередження антисоціальної поведінки. Науковці констатують, що високий рівень самоефективності зменшує вірогідність залежності молоді людини від негативного тиску однолітків, сприяє відкритому спілкуванню з батьками, викладачами. Водночас молоді люди з низьким рівнем самоефективності є менш успішними у протистоянні несприятливому впливу оточення, вони мають схильність до алкогольної, наркотичної залежності та незахищеного сексу.

Завершення періоду юнацтва супроводжується віковою кризою переходу до ранньої дорослості. Певним чинником, що викликає особистісну кризу студентів другого курсу, є криза ідентичності. Згідно з Е.Еріксоном, існує два основних компоненти цього психічного утворення – особистісна (тотожність із власним “Я”) і соціальна (відчуття належності до певної соці-

альної групи) [10]. Криза ідентичності в пізньому юнацькому віці полягає у дисбалансі цих двох складових ототожнення і проявляється у гнітючих сумнівах щодо себе, власних здібностей, свого місця у групі.

Криза ідентичності доповнюється або змінюється кризою інтимності. Міжособистісні стосунки стають стереотипними, а юнак чи дівчина 17-19 років опиняється у стані психологічної ізоляції. Особливе значення у цей період набуває почуття самотності. Молода людина відчуває себе відірваною від людей, незважаючи на те, що її оточують рідні, друзі. Юнаки, з одного боку, глибоко страждають від самотності, а з іншого – прагнуть її.

Безумовно, існують чинники, які надають кризі юнацького віку власне студентської специфіки, що супроводжується зростанням критичного ставлення щодо викладачів, розчаруванням у навчанні загалом, в обраному фаху та у власних перспективах і можливостях. Результатом кризових явищ є втрата віри у власну ефективність, що призводить до ускладнення у міжособистісній та професійній сферах.

Таким чином, аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що становлення здатності до самоефективності відбувається упродовж онтогенезу: у різні вікові періоди зазначене психічне утворення має конкретні специфічні особливості, пов’язані з соціальною ситуацією розвитку, зміною провідних видів діяльності та сформованістю вікових психологічних новоутворень особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка / Ірина Сергіївна Булах: Монографія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1984 – . – Т. 6: Научное наследие / Под ред. М. Г. Ярошевского. – 1984. – 400 с.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / Майя Ивановна Лисина. – СПб: Питер, 2009. – 320 с.

4. Лук'яненко В.В. Психологічні особливості становлення здатності до самоєфективності в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.В.Лук'яненко. – К., 2011. – 20 с.
5. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной] Психология человека от рождения до смерти / [Ранибург И. Секреты личности: Пер. с венг. / И. Ранибург, П. Поппер – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
7. Эриксон Э. Детство и общество: Пер. с англ. / Эрик Эриксон. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Эрик Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
9. Ashton P. Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? / P.Ashton, D.Buhr, L.Crocker // Florida Journal of Educational Research. – 1984. – №26 (1). – P. 29-41.
10. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning / Albert Bandura // Educational psychologist. – 1993. – Vol. 28(2). – P.117-148.
11. Caprara G. Impact of adolescents' perceived self-regulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct / G.Caprara, E. Scabini, C.Barbaranelli, C.Pastorelli, C.Regalia, A.Bandura // European psychologist. – 1998. – Vol. 3(2). – P.125-132.
12. Shunk D. Self-efficacy and academic motivation / D.Shunk // Educational Psychologist. – 1991. – V.54. – P.117-133.
13. Teti D.M., Gelfand D.M. Behavioral competence among mothers of infants in the first year: the mediational role of maternal self-efficacy // Child development. – 1991. – Vol. 62. – P.918-929.
14. Zimmerman B. Self-efficacy and educational development / B.Zimmerman // In A.Bandura (Ed.) Self-efficacy in changing societies. – New York: Cambridge University Press. – 1995. – P. 202-231

МАКАРОВА Л.Л.,
кандидат психологічних наук,
доцент, Донецький національний
медичний університет
ім. М. Горького, м. Донецьк

ЕТНІЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ДО АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМИ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглядаються теоретичні аспекти етнічної ідентичності як необхідної умови успішної соціалізації особистості, погляди вчених на особливості етнічної ідентичності в різних напрямках психологічної науки. Уточнюються теоретичні засади проблеми етнічної ідентичності в зарубіжній та вітчизняній психології. Узагальнюються основні положення теорії соціальної ідентичності.

Ключові слова: ідентифікація, етнічна ідентичність, соціальна ідентичність, ідентичність, соціалізація, етнічна спільнота.

В статье раскрываются теоретические аспекты этнической идентичности как необходимого условия успешной социализации личности, взгляды ученых на особенности этнической идентичности в разных направлениях психологической науки. Уточняются теоретические основы проблемы этнической идентичности в зарубежной и отечественной психологии. Обобщаются основные положения теории социальной идентичности.

Ключевые слова: идентификация, этническая идентичность, социальная идентичность, идентичность, социализация, этническая общность.

The theoretical aspects of ethnic identity open up as a necessary condition of successful socialization of personality, views of scientists on the feature of ethnic identity in various directions psychological science in the article . Theoretical bases of problem of ethnic identity are specified in foreign and domestic psychology. The substantive provisions of theory of social identity are generalized.

Key words: authentication, ethnic identity, social identity, identity, ethnic sociality.

Постановка та актуальність проблеми. Проблема ідентичності – одна з найбільш актуальних проблем соціальної психології в цілому і психології особистості, зокрема. Феномен ідентичності прямо пов'язаний з соціалізацією людини, а, отже, пов'язаний з її свідомістю і самосвідомістю. Етнічність – це іманентна умова соціальної ідентичності людини, що функціонує в соціумі як механізм його формування і розвитку, і що працює за його законами. Більш того, сучасний світ культурно і етнічно детермінований, а сучасне людство переживає глобальну інтеграцію країн, народів і держав. Крім того, глобальному об'єднанню людства сприяє сучасний швидкий розвиток глобальної комп'ютеризації і інформатизації, техніко-технологічної об'єднуючої все людство. Іншими словами, об'єктивно історичною закономірністю виступає синергетична парадигма розвитку людства: формується гомеостаз людства, природний характер цілісності і єдності світу – світу природи, світу людини, світу суспільства і світу техніки. Всі соціологи світу стверджують, що ці процеси ведуть до того, що глобальні інформаційно-комп'ютерні технології об'єднують людство до такої міри, що «світ стане маленьким місцем і людині ніде буде сховатися в ньому». Зрозуміло, всі ці процеси перш за все відбуваються через психіку людей, через їх усвідомлення. У зв'язку з цим у міру розвитку цих процесів актуалізуються онтологічні питання буття людини – як жити на цьому світі, де шукати свою «рідну душу», тобто, серед інших питань на передній план виступає проблема ідентичності. Невизначеність людського буття є характерною рисою сьогодення. В нестабільному динамічному світі, пересиченому інформацією, ідентичності стають рухливими, нестійкими, множинними, залежними від соціокультурного контексту. Тому в сучасних умовах вирішальною стає проблема самоідентифікації, отождолення себе з певною соціальною групою, спільнотою, а в контексті ви-

щезазначених проблем – з певною етнічною спільнотою. Не дивлячись на глобальні параметри і широту проблеми ідентичності, нас в цих процесах цікавить один з її аспектів – саме етнічна ідентичність. У даній роботі ми її представляємо в тому вигляді, як вона сформульована в науковій літературі.

Аналіз останніх публікацій. Різні аспекти національної або етнічної ідентичності вивчали як зарубіжні, так і вітчизняні вчені: В. Андрущенко, Дж. Амстронг, А. Бичко, Ю. Бромлей, М. Боришевський, Е. Вільсон, М. Головатий, Л. Дробіжева, Г. Касьянов, В. Лісовий, Д. Міллер, І.Надольний, А. Налчаджян, Ю.Римаренко, П. Ситнік, Г. Солдатова, О.Шморгун.

Метою даного дослідження є визначення теоретико-методологічних засад етнічної ідентичності в структурі соціальної ідентичності у зарубіжній та вітчизняній психологічній науці.

Виклад основного матеріалу. У науці виділяються декілька підходів до вивчення етнічної ідентичності: «першородний» (primordial), інструменталістський і конструктивістський [1, с. 41]. Аналізуючи ці напрями, Г.У. Солдатова пише: «Ученые «первородной» («примордиалистской») ориентации, главным образом антропологи, этнологи и в меньшей степени социологи, рассматривают этничность в качестве изначальной характеристики, присущей индивиду как члену реально существующей этнической группы... Вне зависимости от социологизаторской, биологизаторской или культурологической трактовки, ее основа – кровное родство, общее происхождение и исконная территория.

Противоположная «первородству» научная ориентация – конструктивизм – наиболее распространенный на западе современный подход в объяснении природы этничности... Конструктивисты рассматривают этничность как ситуативный, нередко «навязанный» феномен». И далее: «Третье направление – инструменталистская ориентация – сочетает в себе и «первородные», и «конструктивист-

ские» начала... Ученые инструменталистской ориентации предлагают объяснение этничности как средства достижения групповых интересов, как идеологию, создаваемую элитой для мобилизации группы. С одной стороны, этническая идентичность уже, это - когнитивно-мотивационное ядро этнического самосознания. С другой - шире, так как содержит в себе также слой бессознательного. В силу этих различий этническая идентичность должна изучаться, во-первых, как концентрированная форма и главная характеристика этнического самосознания и, во-вторых, как его «изнанка» - этническое бессознательное. Подчиняясь общим закономерностям формирования социальной идентичности, этническая идентичность как форма внутриэтнического и межэтнического взаимодействия имеет свои особенности» [1, с. 190].

Етнічну ідентичність по-різному трактували представники різних напрямків психології. Так, в психоаналізі Фрейда визначається, що ідентифікація з лідером групи, в тому числі етнічної чи національної, є основою формування групи і одним з пізніх варіантів існування комплексу Едіпа. Можна зробити висновок, що особливості міжетнічних відносин є результатом індивідуальних, а саме мотиваційних чинників.

За Еріксоном, відчуття власної ідентичності має три основні ознаки: внутрішню тотожність та інтегрованість у часі; внутрішню тотожність та інтегрованість у просторі; ідентичність переживається серед значущих інших.

Д. Марсія емпірично визначила так звані «статуси ідентичності»: досягнення ідентичності, передвирішеність, дифузія ідентичності, мораторій. Стан дифузії ідентичності притаманий особистості тоді, коли вона ще не прийняла зважених рішень і не має власні сталої позиції. Статус передвирішеності визначається тоді, коли людина має певні погляди й незмінну позицію, згідно з якою відбувається її життя, проте ця позиція - результат не-

критичного переймання поглядів і рішень, запропонованих кимось іншим. Мораторій спостерігається у тих індивідів, які в даний момент перебувають в стані кризи, що може тривати досить довго. Певних рішень у особистості ще немає. Статус досягнення ідентичності притаманий людям, які вже пережили кризу й змогли виробити і зайняти власну позицію щодо найважливіших сфер життєдіяльності.

Ідея статусу ідентичності мала на Заході багато прихильників і послідовників (G. Adams, N. Berzonsky, H. Grotevan, A. Waterman, D. Finni).

Символічний інтеракціонізм представлено двома напрямками, які відрізняються поглядами на спільноту і ідентичність (Д. Кулі, Томас, Г. Мід). «Структурні інтеракціоністи» висувають на передній план поняття ролі, а в ідентичності - інтерналізованої ролі. Оскільки за роллю стоїть певний набір правил, норм, сподівань, індивід відчуває свою спільність з іншими виконавцями ролей. Символічний інтеракціонізм додає до поняття ролі її активне конструювання. Представники «процесуального інтеракціонізму» розглядають ідентичність в соціальній ситуації як контексті, в межах якого ідентичність формується, трансформується чи залишається сталою (К. Лібкінд, Р. Дженкінс тощо). Р. Дженкінс розглядає індивідуальну та колективну ідентичність як дві сторони одного процесу, тільки в індивідуальній ідентичності підкреслюються розбіжні характеристики людей, а в колективній - східні. Але обидві ці ідентичності не існують одна без одної, процеси, в яких вони формуються, аналогічні і обидві вони за походженням соціальні. Дослідник створив «модель зовнішньо-внутрішньої діалектики ідентифікації» як процесу, в якому створюються вищезазначені ідентичності. Р. Дженкінс виокремив поняття «номінальна ідентичність» та «віртуальна ідентичність». «Номінальна» вказує на назву, ім'я, а «віртуальна» - на реальне втілення ідентичності. Відмінність між ними проявляється в декількох планах: по-

перше, вона підкреслює той момент, що індивіди можуть мати одне й те саме ім'я, поділяти одну й ту саму номінальну ідентичність; по-друге, вона акцентує увагу на тому, що зміни на рівні віртуальної ідентичності можуть згодом привести до змін на рівні номінальної ідентичності; по-третє, ця відмінність дуже близька за змістом до відмінності між поняттями «соціальна категоризація» та «групова ідентифікація»[2].

Цілеспрямовані дослідження з проблеми соціальної ідентифікації були розпочаті англійським соціальним психологом Г. Теджфелом, представником когнітивістського напрямку, й поклали основу теорії соціальної ідентичності. Дослідник зробив спробу продемонструвати, що соціальна ідентифікація людини впливає на її поведінку щодо відношення до різноманітних груп; що усвідомлювана приналежність до групи здатна змінити соціальну поведінку особистості, накласти обмеження чи, навпаки, надати свободу дій [3].

Емпіричні основи теорії почали складатися ще в роботах М. Шерифа та Д. Кемпбела тощо. Г. Теджфел організував «мінімальний груповий експеримент», за допомогою якого визначились детермінанти внутрішньогрупового фаворитизму, тобто, ефекту переваги. За висновком Теджфела, достатнім підґрунтям міжгрупового конфлікту може бути неспівпадання цілей, при цьому не обов'язковим є конфлікт інтересів (як це було присутнє в результатах досліджень М. Шерифа). Г. Теджфел доказав цей постулат за допомогою низки експериментів, в яких він намагався виключити всі чинники виникнення міжгрупового конфлікту, окрім факту групового членства. В результаті спостерігалась яскраво виражена перевага членів своєї групи, при інших однакових умовах. Єдиною метою такої дискримінації, за думкою Теджфела, було встановлення розбіжностей між групами на користь власної, іноді навіть тоді, коли це протиставляється елементарним «утілітарним» її інтересам. Ці результати

інтерпретувались Теджфелом як найбільш яскравий доказ універсальності та обов'язковості міжгрупової дискримінації»[4]

Як показали результати досліджень, розділення людей на групи завжди викликало конкуренцію. Було визначено, що когнітивні процеси лежать в основі регуляції міжгрупової взаємодії. Теорія базувалась на трьох процесах: соціальній категоризації, соціальній ідентифікації та соціальному порівнянні. Базовим положенням цієї теорії було положення про те, що у людей є потреба в позитивній соціальній ідентичності. Вона є продуктом соціального порівняння власної групи й аутгрупи і реалізується в умовах порівняння, з погляду індивіда, на користь інгрупи. Якщо група не досягає позитивної соціальної ідентичності, то індивід може: докласти власних зусиль, щоб якимось поліпшити групу, тобто, здійснити соціальні зміни (за Теджфелом); знайти інші виміри щодо соціального порівняння, тобто, проявити так звану соціальну креативність; залишити групу або дистанціюватись від неї, що виражається в соціальній мобільності [4].

Представник діяльнісного підходу Г. Андрєєва, як і В. Агєєв, визначає ідентифікацію в якості одного з механізмів соціального сприймання: «... социальная идентичность – ... способ организации для данного индивида его представленный о себе и о группе, к которой он принадлежит; ... это скорее то, что индивид делает с его позиции в социальной структуре, определяющей его идентичность, чем то, что он думает о месте в этой структуре» [5].

В сучасній вітчизняній науковій літературі є ціла низка визначень етнічної ідентичності (етнічності). Так, Б.С. Ерасов зазначає: «Этничность – «родом из прошлого». Даже если это «возрожденная», «навязанная» этничность, которая в значительной степени формируется этнократической политикой и мало считается с «естественными» факторами» [6, с. 87].

За думкою С. В. Соколовського, «Этничность мифологична, и в этом ее

мобілізуюча сила. Її головна опора – ідея или міф об общих культуре, происхождении, истории. Г. Лебон писал, что «из всех факторов развития цивилизаций иллюзии составляют едва ли не самый могущественный». «Своей квазирациональностью миф (особенно научный) вербует новых сторонников, убеждает их, мобилизует на коллективные действия; миф искажает факты, тем самым, устраняя «неудобную» реальность, разрушая рациональные аргументы оппонентов» [7, с. 109].

Західні вчені вважають, що «етнічність – зависима переменная. Она возрастает или ослабевает в соответствии с внешними обстоятельствами. Поэтому этничность становится важнейшим идеологическим инструментом в борьбе за власть» [8, с. 103]. Лурье С.В. стверджує, що «етнічність обладает «двойным дном», то есть этническая культура, лежащая в ее основе, разделяется на культуру для «внешнего» пользования и «внутреннего» пользования, скрытую от посторонних» [9, с. 191].

Існує ще декілька висловлювань про ідентичність. «Етнічність связывает и солидаризует на основе группового членства. Солидарность в качестве одного из главных признаков этничности выделяется большинством исследователей, начиная от Т. Парсонса. Р.Г. Абдулатипов определяет этничность, прежде всего как «...своеобразную форму солидарности людей для выполнения каких-то социальных и культурных задач» [1, с. 191].

Г.У. Солдатов відзначає, що «етнічність по сути своей конфронтационна. Она есть функция отношений с другими этническими группами, которые складываются по принципу оппозиции», що «етнічність – категория «эмоционально-нормативная». Достоинство, гордость, обиды, страхи являются важнейшими критериями межэтнического сравнения. Эти чувства опираются на глубокие эмоциональные связи с этнической общностью и моральные обязательства

по отношению к ней, формирующиеся в процессе социализации индивида. Эмоциональные императивы влияют на образы восприятия и в значительной степени объясняют иррациональность поведения сторон в этнических конфликтах. Сплав эмоций и моральных норм... именно тот психологический фактор, который заставляет людей жертвовать во имя своего народа даже в ущерб личным интересам», що «частію содержания этнической идентичности является этническое бессознательное... В критических социальных ситуациях, связанных с изменением характера межэтнических отношений, происходит нарушение компенсаторной связи между коллективным бессознательным и групповым сознанием. Образы бессознательного начинают актуализироваться на уровне сознания, которое расширяет свои границы» [1, с. 192].

А. Налчаджян висуває гіпотезу про фактори, що визначають стабільність-мінливість індивідуальної етнічної «я-концепції»:

1. Коли індивід одержує від інших людей, особливо від членів свого етносу, таку інформацію («зворотний зв'язок»), що сумісна з його етнічною «я-концепцією», тоді ця психічна структура стає ще більш стійкою і закріплюється в психіці особистості.

2. Коли ж сприймана зворотна інформація несумісна з індивідуальною етнічною «я-концепцією», тоді особистість прагне дискредитувати цю інформацію і її джерело. Це її перша безпосередня реакція на вплив такого фрустратора. При здійсненні такого роду захисту «я» його зміни будуть лише незначними чи зовсім можуть бути відсутніми.

3. Але коли тенденція дискредитації несумісна з «я-концепцією» інформації і її джерела закінчується провалом, «я-концепція» перетерплює вже значні зміни. Людині не вдається показати (і в першу чергу довести собі), що інформація ця алогічна чи її джерело налаштоване до неї тенденційно. Тоді пережитий внутрішній конфлікт (чи

дисонанс) створює мотивацію зміни не цієї інформації, а самої особистості. Людина перебудовує своє уявлення про себе і свою самооцінку. Якщо подібну інформацію вона одержує ще і з інших джерел, тоді мотивація самозміни ще більше підсилюється.

4. Етнічна «я-концепція» індивіда є однією з різновидів соціальної «я-концепції» і на рівні особистості підкорюється тим же закономірностям розвитку і змінам, що й інші соціальні «концепція-я-концепції» і «образ-я-образи» особистості.

5. На більш високому рівні етнічної спільності «я-концепція» є дуже складним і майже не дослідженим явищем. Мова йде про те, яким чином етнос як велика група людей сприймає й оцінює себе і має узагальнені уявлення про себе. Оскільки не тільки індивід психологічно захищає себе, але й етнос у цілому, то в принципі подібні захисні процеси повинні спостерігатися і на цьому рівні, але в сумарній, узагальненій формі.

6. Як на рівні індивіда, так і на рівні соціальних груп, що входять до складу етносу, психологічний захист здійснюється за допомогою цілого ряду механізмів, з яких особливо важливо визначити деякі різновиди раціоналізації, атрибуції, проекції, самоізоляції [10]

За думкою А. Налчаджяна, з одного боку, кожен індивід вважає себе членом етносу, з іншого боку - сам етнос, як велика група, здобуває визначені соціально-психологічні риси і характерні форми поведінки. Тому проблемі етнічного «я» варто розглядати на декількох рівнях: на рівні особистості (етнофора); на рівні етносу в цілому (загальноетнічний рівень); на рівні окремих соціальних груп етносу, наприклад родини.

Етнічна «я-концепція» окремої людини — ціла система уявлень про себе, яка є тісно зв'язаною з тим образом свого етносу, що теж існує в її голові. Етнічний «я-образ» людини є однією з підструктур її загальної «я-концепції». Він складається з наступних компонентів: уявлення про те, що він (даний

індивід, його носій) є одним із представників цього етносу; уявлення про якісь фізичні і психічні риси, що є загальними для нього і для багатьох інших представників цього етносу (наприклад, маються на увазі визначені фізичні, антропологічні ознаки: колір і форма очей, форма носу, силует, зріст, вираз очей, колір шкіри тощо); уявлення про деякі культурні спільності (маються на увазі національна мова, історія, походження, визначені звички і цінності, загальнонаціональні символи тощо); з почуття спільності і позитивної психічної ідентифікації з цією спільністю, при якому виникає особливо сильна емпатія до її членів, почуття спорідненості і загальної долі з ними [10]

Таким чином, ідентичність — явище глобальне, яке онтологічно функціонує на локальному рівні і входить в структуру людського існування.

Висновки. У процесі дослідження представлено теоретичне узагальнення і вирішено науково-практичне завдання визначення напрямків вивчення проблеми етнічної ідентичності на підставі впровадження системного підходу.

Основні висновки і результати дослідження зводяться до наступного:

1. За даними теоретичного аналізу можна констатувати, що етнічна ідентичність, як надзвичайно складний процес, в рамках системного підходу виступає в нерозривній єдності своїх складових.

2. Дослідники психоаналітичного або психодинамічного напрямку пояснювали етнічну ідентичність особистості дією інтрапсихічних чинників, а саме:

- а) З.Фрейд пояснював механізми міжгрупової взаємодії (любов до власної групи та ворожість до інших) наявністю несвідомих мотивів, що подавляються суспільством;
- б) Е.Еріксон вважав, що відчуття ідентичності формується як результат кризи ідентичності на п'ятій стадії розвитку «его» і полягає в синтезі ідентифікацій,

що відбувається в процесі соціалізації.

4. Вчені когнітивістського напрямку в теорії соціальної ідентичності визначили, що соціальна ідентифікація людини впливає на її поведінку щодо відношення до різноманітних груп, що усвідомлювана приналежність до групи здатна змінити соціальну поведінку особистості, накласти обмеження чи, навпаки, надати свободу дій.

5. Представники символічного інтеракціонізму висувають на передній план поняття ролі, а, оскільки за роллю стоїть певний перелік правил, норм та сподівань, індивід відчуває свою спільність з іншими виконавцями ролей. Причому «структурні інтеракціоністи» приділяють увагу активному конструюванню ролей.

6. Діяльнісний підхід до аналізу групової та міжгрупової поведінки виходить з того, що психічна діяльність членів груп у вигляді соціальної категоризації є лише опосередковуючою ланкою впливу об'єктивних умов на

соціальну поведінку.

7. А. Налчаджян висунув гіпотезу про фактори, що визначають стабільність-мінливість індивідуальної етнічної «я-концепції»

8. За А. Налчаджяном, проблему етнічного «я» варто розглядати на декількох рівнях: на рівні особистості (етнофора); на рівні етносу в цілому (загальноетнічний рівень); на рівні окремих соціальних груп етносу, наприклад родини.

9. Етнічна «я-концепція» окремої людини — ціла система уявлень про себе, яка є тісно зв'язаною з тим образом свого етносу, що теж існує в її голові. Етнічний «я-образ» людини є однією з підструктур її загальної «я-концепції».

Проведений теоретичний аналіз не вичерпує всієї проблеми етнічної ідентичності.

Перспективою подальшого дослідження може бути порівняльний аналіз особливостей етнічної ідентичності студентства різних регіонів України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Солдато́ва Г.У. Этническое самосознание и этническая идентичность / Г. У. Солдато́ва // Психология межэтнической напряженности. – М., 1998. – С. 40-64
2. Павленко В. М., Таглін С. О. Етнопсихологія: Навч. посібник / В. М. Павленко, С. О. Таглін – К.: Сфера, 1999. – 408с., с.28-29
3. Tajfel H. (Ed) *Differentiation Between Social Groups*. – New York: Academic Press, 1978.
4. Tajfel H. *Social Psychology of intergroup relations*. In: R. M. Rosenzweig and L.W. Porter (eds) / *Annual Review of Psychology*, 1982, 33.
5. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально- психологические проблемы / В.С. Агеев. – М.: МГУ, 1990 - 240с.
6. Ерасов Б.С. Этническое, национальное, цивилизационное в пространстве Евразии / Б.С.. Ерасов // *Цивилизации и культуры*. – 1995. – Вып. 2.- С. 81-104.
7. Соколовский С.В. О неуютe, автаркии, национализме и постсоветской идентичности / С. В. Соколовский // *Этнометодология*. – М., 1995. – С. 87-114
8. Berge P.L. *The ethnic phenomenon*. – N.-Y., Oxford, 1981.
9. Лурье С.В. *Метаморфозы традиционного сознания* / С. В. Лурье - СПб.: Тип. им. Котлякова, 1994. – 288с.

МІЛУШИНА М.О.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри
соціальної роботи,
Мелітопольський інститут
екології та соціальних технологій
Університету «Україна»,
м. Мелітополь

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ ПСИХОФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У РОЗВИТКУ

У статті проаналізовані та систематизовані підходи до соціально-психологічних проблем людей з обмеженими психофізичними можливостями. За результатами аналізу та узагальнення науково-дослідних робіт встановлено, що існують зумовлені фізичною вадю відмінності в психологічних особливостях людей з обмеженими фізичними можливостями, однак, їх не варто оцінювати категоріями "краще-гірше".

Ключові слова: інвалідність, люди з обмеженими психофізичними можливостями, стереотипи, дискримінація.

В статье проанализированы и систематизированы подходы к социально-психологическим проблемам людей с ограниченными психофизическими возможностями. В результате анализа и обобщения научно-исследовательских работ установлено, что существуют обусловленные физическими ограничениями отличия в психологических особенностях людей с физическими возможностями развития, однако, их не стоит оценивать категориями "лучше-хуже".

Ключевые слова: инвалидность, люди с ограниченными психофизическими возможностями, стереотипы, дискриминация.

The approaches to social and psychological problems of people with disabilities of mental and physical capabilities are analyzed and systematized in the article. The analysis and synthesis of research have found that there are differences in the psychological characteristics of people with disabilities caused by physical defects, but they should not be assessed by categories of "better-worse".

Key words: invalidity, people with disabilities of mental and physical capabilities, stereotypes, discrimination.

© МІлушина М.О., 2013

Постановка проблеми. Дослідження проблем осіб з обмеженими психофізичними можливостями у розвитку є надзвичайно актуальним, оскільки довгий час проблеми інвалідів в Україні замовчувалися офіційною статистикою. Дані щодо кількості дітей з вадами, яких виховувалися в інтернатах або жили в сім'ях, відсутні до 1991 р. Натомість доцільність вивчення цієї проблеми підтверджують такі статистичні дані: в Україні налічується 303 тисячі дітей-інвалідів, це приблизно 4% від загальної кількості дітей в Україні – 8 млн. 688 тис.

Дедалі більше набуває проблема створення системи відносин «суспільство – люди з обмеженими психофізичними можливостями», детермінується не тільки зростаючою питомою вагою цієї категорії населення, але й зростанням проблем загальносуспільного плану, серед яких, зокрема, слід виділити погіршення екологічної ситуації у світі в цілому та в Україні зокрема. Крім того, відзначаються неспроможність держави забезпечити прийнятні умови, за яких сім'ї, членами яких є люди з обмеженими психофізичними можливостями, могли б забезпечувати матеріальний і психологічний комфорт для їхнього розвитку та існування взагалі; вади сучасної системи ціннісно-нормативних орієнтацій, у якій немає або майже немає таких цінностей, як підтримка слабшого.

Отже, ця проблема набуває міждисциплінарного наукового характеру.

Аналіз останніх публікацій з проблеми.

Так, у наш час значна увага з боку психологів та педагогів приділяється переважно дітям з психофізичними вадами, зокрема: вихованню та догляду за дитиною з церебральним паралічем (К. Акош, М. Акош, М.В. Іпполітова); їх психофізіологічному розвитку (Е.С. Калижнюк, В.А. Лапшин); соціально-психологічним проблемам дітей-інвалідів (І.Б. Іванова, С.М. Безух, С.С. Лебедева); особливос-

тям їх спілкування (Л.О. Ханзерук); Я-образу дітей-інвалідів (О.В. Романенко); проблемам реабілітації дітей з інвалідністю (І.Д. Ілляшенко, Т.В. Барішпок, А.Г. Шевцов); корекції дітей з вадами розвитку (Н.Г. Байкіна, І.М. Ляхова); психології людини з обмеженими можливостями (В.Й. Бочелюк, О.В. Краснова, Л.І. Фомічова); психологічній готовності студентів з обмеженими фізичними можливостями до самостійної навчальної діяльності (Т.Л. Панченко); самореалізації студентів-інвалідів (М.В. Барна); професійній підготовці студентів з особливими потребами (І.Б. Іванова); проблемі впливу ставлення молодих інвалідів зору до власної інвалідності на успішність їх соціальної адаптації (Ю.В. Баскакова) та ін.

У педагогічній літературі головний акцент зроблено на спеціальній освіті, досліджуються закономірності розвитку і проявів психіки дітей з особливими потребами [15; 17; 26]. Педагогічні дослідження з питань становлення та розвитку практики і теорії спеціального організованого навчання й виховання дітей з вадами слуху, зору, розумової діяльності проводилися вітчизняними вченими В.П. Андрущенко [1], І.Д. Бех [3] та ін. Виховання повноцінної психіки сліпоглухонімих дітей досліджували російські вчені: Е.В. Ільєнков, О.І. Мещеряков.

У спеціальній педагогічній та психологічній науці є праці, присвячені побудові різноманітних педагогічних моделей інтегрованого навчання дітей з різними типами дизонтогенезу [21; 25; 27; 31].

Останні соціально-педагогічні підходи до соціальної роботи з дітьми-інвалідами, що розроблені в контексті концепції соціальної роботи з дітьми та молоддю в Україні, висвітлено в публікаціях українських учених Л.Г. Коваль і І.Д. Звереві [11].

Більшість психологічних досліджень, які присвячені дітям із порушеннями слуху, реалізуються у призмі гуманістичного підходу й зосереджені

на вивченні сенсорно-перцептивної та інтелектуальної діяльності, корекції та розвитку слухового сприймання, розвитку творчої уяви, корекції комунікативних функцій [16; 23].

Наявність значної кількості досліджень стосовно вирішення проблем дітей з особливостями психофізичного розвитку, з одного боку, пояснюється специфікою розвитку наукового пізнання шляхом нарощування нових понять, а з іншого, – станом соціальної політики щодо їх соціальної адаптації й реабілітації. Можна сказати, що в цьому випадку наявне «ігнорування» суспільством людини після зміни статусу з «дитина-інвалід» на «інвалід», що, безумовно, заслуговує на негативну оцінку. Щоправда, в непростих умовах формування державності незалежної України парламент звертався до проблеми, яку радянські законотворці часто замовчували.

Мета дослідження – з'ясувати психологічні та соціальні проблеми осіб з обмеженими психофізичними можливостями.

Виклад основного матеріалу.

В осіб з обмеженими фізичними можливостями ушкодження руху (порушення опорно-рухового апарату) та головного мозку (дитячий церебральний параліч) призводять до виникнення вторинних відхилень, зокрема, порушення мовленнєвого розвитку, що негативно впливає на психічний стан особистості в цілому (М.В. Іпполітова, В.В. Лебединський, І.Ю. Левченко, О.М. Мастюкова та ін.).

У ставленні до інвалідів склалося чимало специфічних стереотипів, які не найкращим чином впливають на умови їхнього життя та ізолюють людей від суспільства і стримують їхній розвиток [4; 10].

Одним із головних наслідків інвалідності, як зазначає Н.Є. Петруняк, є переміщення людини в особливу соціальну групу, характерною ознакою якої є її ізольованість, а домінуючою характеристикою інваліда виступає перерва в соціалізації, що призводить

до соціальної бездіяльності, відчуження чи навіть деградації. Подібну ситуацію громадяни Великобританії, які мають фізичні вади, називають соціальною дискримінацією [20].

Неприпустимим, на наш погляд, є також використання термінології, яка принижує гідність людини, призводить до стигматизації осіб з відхиленнями в розвитку. Останнє виявляється в образі «Я» як «хворої» людини, суб'єкта з обмеженими можливостями, із чітко соціально заданим колом домагань (К. Бьорк, Х. Данкен) [7, с. 152].

Не менш важливим є й те, як сприймає осіб з фізичними обмеженнями фізично здорова більшість. У цілому установка на людей з обмеженими фізичними можливостями характеризується неоднозначністю, суперечливістю та негативністю відносно об'єкта сприйняття.

Зовсім інші проблеми має людина, приречена хворобою на обмеженість до кінця свого життя. Діти з обмеженнями опорно-рухового апарату [14] приречені до постійної залежності від людини, яка їх доглядає, що саме по собі є тяжким життєвим випробуванням і здатне викликати значні психологічні проблеми. Життєвий світ людини з руховими обмеженнями є вимушено деформованим: до нього входять лише найближчі предмети [5].

Такі обмеження у сприйманні навколишнього світу, як слабкий зір, слух, також накладають відбиток на формування специфічного життєвого світу дитини, який відзначається неповнотою або відсутністю важливих складових: те, чого вона не може сприймати, існує майже віртуально. Для людей з такими фізичними вадами [6; 18] значно звужені можливості комунікації. Проблема мовних порушень у дітей та підлітків, хворих на церебральний параліч, відмічена у працях М.В. Іпполітової, Є.М. Мастюкової [9], Н.В. Коркішкіної [12] та ін.

С.А. Ігнат'єва відзначає вплив індивідуально-психологічних особливостей (емоційних, волевих, по-

ведінкових, особистісних проявів) на процес соціальної адаптації й міжособистісного спілкування. Було виявлено: низький рівень спілкування, комунікативних здібностей, невірноваженість, збудливість, емоційну нестійкість, неадекватну самооцінку [8].

У дітей з фізичними обмеженнями виникають загальні особистісні проблеми, які мають таку основну специфіку:

1) комплекс неповноцінності, відчуття неспроможності виконувати важливі людські функції;

2) відчуття себе не таким, як інші, синдром «білої ворони», відчуженість від інших;

3) почуття самотності, яке не може втамуватися обмеженими контактами з навколишнім світом;

4) екзистенційні проблеми, відчуття втрати життєвого смислу, яке часто виникає в дитини [5, с. 45].

Одночасно залишається недостатньо розробленою проблема відновлення психологічного статусу студентської молоді з обмеженими фізичними можливостями.

Як довели М. Розенберг та С. Куперсміт, умови розвитку позитивної самооцінки залежать від відносин, які складаються у людини з її соціальним мікрооточенням. Тому необхідно, щоб у період юності людина з обмеженими психофізичними можливостями перебувала у сприятливих умовах виховання та навчання, особливо важливими є соціальні взаємодії з людиною, відносно якої складаються прихильності і симпатії, але при цьому дуже вагомим є тип взаємодії [32].

Проведені дослідження студентів з обмеженими можливостями здоров'я різних нозологій (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату і хронічних соматичних захворювань) [13] виявили специфіку їх особистісного й професійного саморозвитку. Для них характерні труднощі в побудові міжособистісних стосунків. Неадекватність самосприйняття, зниження потреби в самопізнанні формує у студентів з ін-

валідністю незадоволення стосунками зі світом, навколишніми людьми та порушення соціально-психологічної адаптації в цілому.

Визначено [2], що найефективнішими стратегіями самореалізації студентської молоді з обмеженими можливостями є стратегії адекватної компенсації та гіперкомпенсації, що забезпечують позитивний результат у міжособистісній взаємодії та в самореалізації.

Крім того, у студентів з особливими потребами найбільш конфліктними аспектами їхньої життєдіяльності є налагодження гуманних стосунків між людьми, здоров'я, допомога іншим [22]. Причому безконфліктною зоною для таких студентів виявляється взаєморозуміння з батьками. Це вказує на наявність між ними теплих, добрих взаємин. Стосунки з іншими базуються переважно на допомозі, яка побудована на принципах взаємності, компенсації: «Я допомагаю іншим, але хочу, щоб й інші допомагали мені». Окремі зі студентів-інвалідів очікують значно більше односторонньої допомоги від інших людей, своїх одногрупників, викладачів, ніж студенти групи норми.

Результати дослідження психологічних передумов самореалізації студентів з обмеженими можливостями здоров'я в інтегрованому освітньому середовищі [24] свідчать про несуттєві відмінності в особистісних профілях виділених груп студентів. Проте спостерігається висока потреба цієї категорії осіб в допомозі близького оточення, яка стосується побудови життєвих завдань і отримання зворотного зв'язку відносно процесу й результативності їх життя.

Соціальне оточення суттєво впливає на ефективність і якість життя студентської молоді з обмеженими можливостями здоров'я як в плані реальної допомоги, так і з погляду психологічної підтримки їх суб'єктивного благополуччя. Такі особливості свідчать про відмінності в особовій організації порівнюваних категорій досліджуваних.

У студентів з обмеженими можливостями здоров'я зв'язки між особистісними характеристиками переважно детерміновані показниками очікування підтримки інших й очікування їх позитивного ставлення. Це сприяє саморегуляції та мобілізації структур особистості.

Результати дослідження М.Є. Чайковського засвідчили, що більшість студентів з особливими потребами вважають себе недостатньо динамічними й активними, у них переважають особистісні інтереси чи неусвідомлена мотивація в досягненні успіхів. Це виявлялось у низьких домаганнях, неадекватній самооцінці, низькому рівні комунікативних та організаторських здібностей і мотивації до успіху в діяльності [30].

В.С. Церклевич констатує наявність бар'єрів, психологічного дискомфорту в спілкуванні між студентами з обмеженими функціональними можливостями та їх здоровими однолітками (36,4%) [29].

Т.Л. Панченко відзначає вплив частих хвороб студентів з інвалідністю (які спричинюють тривалі пропуски) на процес навчання в цілому, на рівень успішності та обмеження спілкування [19].

Отже, група населення студентського віку, яка характеризується об-

меженими психофізичними можливостями, має значно більше проблем у формуванні та здійсненні комунікативних практик.

Висновки. Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що особи з обмеженими психофізичними можливостями мають комплекси психологічних та соціальних проблем, які покладено в основу їх специфічного світогляду. У більшості осіб з обмеженими фізичними можливостями відзначено соціально-психологічну дезадаптацію, яка зумовлена як психологічними (емоційна деривація, високий рівень тривожності, агресивність, неадекватна самооцінка, егоцентризм, екзистенційні проблеми, звужені можливості комунікації), так і соціальними чинниками (негативне сприйняття оточення, неконструктивні стратегії сімейного виховання, негативне соціальне самопочуття), що, поряд із поглибленням проблеми адаптації до життя в соціумі, ускладнює процес навчання.

Доведено, що студентська молодь з обмеженими фізичними можливостями відрізняється переважно низьким рівнем розвитку комунікативних та організаторських здібностей, комунікативної компетентності, мотивації до діяльності, а також беззахисною позицією в комунікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Духовний світ і культура сучасної української людини / В.П. Андрущенко // Вісник Київського університету. Серія: Філософія. Політологія. Соціологія. Психологія. – 1995. – Вип.20 – С. 16–17.
2. Барна М.В. Специфіка міжособистісної взаємодії студентів з обмеженими можливостями в інтегрованому освітньому середовищі / М.В. Барна // Освіта регіону. – 2011. – Вип 4. – С. 50–57.
3. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (14). – С. 124–129.
4. Вольних М.О. Просторово-середовищний бар'єр для людини з функціональними обмеженнями / М.О. Вольних // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доповідей XI міжнародної науково-практичної конференції ;

- Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Всеукраїнське громадське соціально-політичне об'єднання «Національна Асамблея інвалідів України» [та ін.]. – Київ. : Видавництво Університету «Україна», 2011. – С. 130-140.
5. Горностай П. Життєва компетентність в умовах обмеженості живого світу / П. Горностай // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук. – метод. збірник / наук. редактор І. Єрмаков [та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 45.
 6. Дроздова Н.В. Семейное воспитание детей с нарушениями речи : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Н.В. Дроздова. – Мн. : БГПУ, 2006. – 38 с.
 7. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д.В. Зайцев. – Саратов : Научная книга, 2003. – 255 с.
 8. Игнатьева С.А. Коммуникативная деятельность старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи: теоретико-экспериментальное исследование / С.А. Игнатьева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Курский государственный университет. – Курск : Издательство КГУ, 2008. – 187 с.
 9. Ипполитова М.В. Воспитание детей с церебральным параличом и семье / М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Е.М. Мاستюкова. – М. : Просвещение, 1993. – 304 с.
 10. Киричук О.В. Соціально-психологічний захист дітей, які перебувають в надзвичайних умовах / О.В. Киричук // Діти з обмеженими фізичними та розумовими можливостями в системі корекційного навчання і виховання : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 27-28 травня 1997 р.) / МОН України, АПН України, Ін-т дефектології, ІЗМН. – К., 1997. – С. 9-11.
 11. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверєва, С.Ф. Хлеб'як / Соціальна робота : навчальний посібник. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
 12. Коркішкіна Н.В. Особливості соціально-психологічної дезадаптації дітей з дитячим церебральним паралічем / Н.В. Коркішкіна // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доповідей ХІ міжнародної науково-практичної конференції; Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; Всеукраїнське громадське соціально-політичне об'єднання «Національна Асамблея інвалідів України» [та ін.]. – Київ. : Видавництво Університету «Україна», 2011. – С. 176-177.
 13. Купреева О.И. Психологические особенности саморазвития студентов с ограниченными возможностями здоровья / О.И. Купреева // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоров'я : материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья» – М. : МГППУ, 2011. – С. 283-287.
 14. Купреева О.І. Вплив функціональних обмежень на особистісний розвиток / О.І. Купреева// Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – К. : Університет «Україна», 2009. – № 6 (8).– С. 255-263.
 15. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2008.– 224 с.

16. Михаленкова И.А. Практикум по коррекции психического развития детей с нарушениями слуха / И.А. Михаленкова, Н.В. Анисимова, Н.В. Мирошниченко, К.В. Дроздовская. – СПб. : Каро, 2006. – 216 с.
17. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.
18. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР / О.С. Павлова // Психолінгвістика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. – М. : Педагогика, 2007. – 304 с.
19. Панченко Т.Л. Формування психологічної готовності студентів з обмеженими фізичними можливостями до самостійної навчальної діяльності : дис. ... канд. пс. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Т.Л. Панченко ; Національна академія державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Х, 2011. – 212 с.
20. Петруняк Н. Теоретичні аспекти соціально-педагогічних умов ефективності навчання студентів з інвалідністю / Н. Петруняк // Нова пед. думка : наук.-метод. журн. – 2012. – № 2. – С. 95-98.
21. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї: поради батькам / В.І. Бондар, В.І. Берзін, Л.В. Боришевська та інші; За ред.: В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К. : Наук, світ, 2005. – 256 с.
22. Польовик О.В. Сучасний стан соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу / О.В. Польовик // Педагогічні науки. – 2011. – № 57. – С. 61-67.
23. Речицкая Е.Г. Развитие творческих способностей у старших дошкольников с нарушенным слухом: рабочая книга / Е.Г. Речицкая, И.Н. Филоненко-Алексеева, А.Л. Филоненко-Алексеева. – Москва : Советский спорт, 2007. – 156 с.
24. Сердюк Л.З. Психологические предпосылки самореализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в интегрированной образовательной среде / Л.З. Сердюк // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья» . – М. : МГППУ, 2011. – С. 655-661.254
25. Синьов В.М. Принципи організації системи освітньо-корекційних послуг особам з порушенням інтелекту / В.М. Синьов // Вісник Луганського Національного університету імені Т. Шевченка. – Луганськ : ЛДНУ, 2008. – № 12(151). – Червень. – С. 7-20.
26. Слепович Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью: практика специальной психологии / Е.С. Слепович, А.М. Поляков . – СПб : Речь, 2008. – 245 с.
27. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з обмеженими розумовими можливостями : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / О.П. Хохліна ; Ін-т дефектології АПН України. – К., 2000. – 41 с.
28. Хухлаева О. Внутриличностный конфликт / О. Хухлаева // Школьный психолог. Приложение к газете «Первое сентября». – 2001. – № 40. – С. 6

29. Церклевич В.С. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями в групу однокурсників вищого навчального закладу / В.С. Церклевич // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський : Видавець Д.Г. Зволейко, 2011. – Вип. 15, книга 2. – С. 460-469.
30. Чайковський М.. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / М.Є. Чайковський ; Ін-т пробл. виховання АПН України. К. , 2006. – 20 с.
31. Шеремет М.К. Система комплексної корекції мовленнєвого та психічного розвитку дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння у межах сучасного освітнього простору / М.К. Шеремет, С.Ю. Конопляста // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : збірник. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 14. – С. 162-166.
32. Rosenberg M. Self-Esteem Scale // Measures of Social Psychological Attitudes / Ed. Robinson J.P., Shaver P.R. Ann Arbor: Institute for Social Research, 1972. – P. 98-101.

МУХАНОВА О.М.,
старший викладач,
кафедра англійської мови
гуманітарного спрямування №3,
Національний технічний
університет України
"Київський політехнічний
інститут",
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

У цій статті розглядаються психологічні особливості конфлікту викладач – студент. Дається характеристика чинників, які сприяють виникненню конфлікту.

Ключові слова: конфлікт, викладач, студент, емоційна сфера, психологічний чинник.

В этой статье рассматриваются психологические особенности конфликта преподаватель – студент. Дается характеристика факторов, которые способствуют возникновению конфликта.

Ключевые слова: конфликт, преподаватель, студент, эмоциональная сфера, психологический фактор.

The psychological features of the conflict between a teacher and a student are examined in this article. Description of factors, influencing on the origin of the conflict is given.

Key words: conflict, teacher, student, emotional sphere, psychological factor.

Кожна людина протягом свого життя не раз натрапляє на протиріччя, які часом набувають характеру конфлікту. Поле дії конфлікту включає в себе внутрішнє психологічне життя людини, його взаємини з іншими людьми, міжгрупові взаємодії й відносини со-

ціальних верств, класів, держав. Виходячи із цього, конфлікти вивчаються на різних рівнях: психологічному, соціальному, соціально-психологічному.

Педагогічні конфлікти мають свої характерні риси, пов'язані зі специфікою навчальної діяльності, різ-

© Муханова О.М., 2013

ницею у статусі й віці взаємодіючих сторін [1]. Труднощі у взаємодії, які можуть привести до конфліктів, нерідко виникають між студентами й викладачами. Найпоширеніша причина конфліктів - неадекватність оцінки знань студентів. У таких ситуаціях суб'єктивною стороною можуть виступати необ'єктивні претензії студента на більш високу оцінку й на суб'єктивність викладача, який занижує оцінку студенту. Є викладачі, які майже ніколи не ставлять оцінку «відмінно», бо вони переконані в тому, що досконало знають предмет тільки вони самі. Такий викладач постійно перебуває в конфліктній ситуації зі студентами. Впливати на оцінку можуть особистісні якості студента, його поведінка на лекціях і практичних заняттях. Зустрічаються й інші суб'єктивні моменти при оцінці знань студента викладачем. Іноді виникають сумніви - поставити студенту «добре» або «задовільно». У такій ситуації викладач орієнтується на оцінки, які були проставлені в заліковій книжці. При перевазі «задовільних» оцінок питання вирішується на користь оцінки «задовільно», - «відмінно» такий викладач студентові не поставить. Іноді студенти, у випадках неадекватної оцінки їхніх знань, починають конфліктувати у відкритій формі, але частіше студент тримає в собі приховані форми протесту у вигляді негативних почуттів: недовіри, ненависті, зневаги, ворожості, ревності, спраги до помсти й т.д., якими ділиться з усім своїм оточенням.

Звертають на себе увагу численні висловлення, що стосуються невірноваженості педагогів. Конфлікти такого роду зводяться до того, що викладачі підвищують голос на студентів, принижують їх, ображають. Викладачі характеризуються як зарозумілі, амбіційні, такі, що не прагнуть зрозуміти студента й переносять на нього свій поганий настрій. Однак у тому ж невротичному середовищі жи-

вуть й інші контрагенти конфліктів - студенти. Викладачі фіксують їхнє хамство, безвідповідальність, небажання відповідати статусу студента. Суб'єктивність взаємних характеристик не знімає проблеми професійного поведіння викладача. Наслідком подібного роду конфліктів може бути емоційне відчуження студентів від викладачів. Конфліктність в останні роки має тенденцію до зросту. Разом із тим не виключені й крайні форми студентської реакції - скарги в деканат, ректорат, учбовий відділ, вимоги усунути викладача й замінити його іншим.

Виходячи із цього, міжособистісні конфлікти викладач - студент, поряд із загальними характеристиками, мають свої специфічні особливості.

По-перше, педагогічний процес характеризується рольовою й позиційною асиметрією його учасників. Це проявляється в тім, що викладач і студент, перебуваючи в єдиній системі суспільних відносин, реалізують їх по-різному: для одних педагогічний процес виступає як професійний вид діяльності, для інших - як навчальна діяльність.

Друга особливість пов'язана з різницею у ролях: одній категорії учасників приписується роль носія соціально значимого досвіду, соціально цінних якостей і здібностей, а за іншою категорією закріплюється роль потенційного реципієнта цього досвіду. Варто зазначити наявність нерівного розподілу влади між викладачами й студентами, переважного використання викладачем примусових, авторитарних тактик. Учень у конфлікті з педагогом грає, як правило, пасивну роль. [6].

Крім рольових асиметрій, відмінності між викладачем і студентом часто зумовлені їх приналежністю до різних субкультур, психофізіологічними особливостями, які властиві людям різного віку, індивідуальними особливостями онтогенезу.

Розглядаючи педагогічну діяльність, можна виділити в ній наступні характерні риси. Праця педагога, незважаючи на те, що вона відноситься до соціономічної діяльності, відбувається індивідуально, як праця одинака. Ситуації в педагогічному процесі характеризуються великим ступенем невизначеності, багатозначності, багатомірності, неструктурованості. Працюючи один на один із групою, педагог, як правило, перебуває в сильній психічній напрузі. При всій незаданості умов кожної конкретної ситуації, від педагога потрібно не тільки реактивне поводження, але й активна регуляція як своєї поведінки, так і поведінки учнів. Таке споконвічно підвищене нервово - психічне навантаження сприяє підвищенню ймовірності дезадаптивної регуляції інтелектуальної й емоційної сфери.

Слід зазначити, що існує ще один фактор, який сприяє виникненню конфліктів. В наш час викладач у вузівській системі наділений величезною владою над студентами, але в соціальній і повсякденній побутовій сфері на нього іноді ніхто не зважає. Тому викладач, з одного боку, формально є суб'єктом формування інших суб'єктів, а з іншого боку є суб'єктом, який в суспільстві має низький соціальний статус [8]. Конфліктність педагогічного спілкування пов'язана зі зміною соціального статусу педагогічних кадрів.

Що стосується навчальної діяльності студентів, слід зазначити, що вона вимагає більших витрат часу й енергії. Емоційна сфера в студентському віці приходить до деякого врівноваженого стану, «заспокоючись» після свого бурхливого розвитку в підлітковий період. Але певні відгомони іноді даються взнаки, особливо у студентів із затримками особистісного розвитку, які схильні до інфантилізму. Іноді може спостерігатися гіпертрофована й трохи абстрактна незадоволеність життям, собою й

іншими людьми. При неадекватному педагогічному впливі такі стани можуть стати причиною деструктивних тенденцій у поведінці.

Даний вік характеризується найбільш активним розвитком моральних і естетичних почуттів, становлення й стабілізації характеру й оволодіння цілим комплексом соціальних ролей дорослої людини. У даному віці відбувається засвоєння тих соціальних норм, цінностей і критеріїв, які не були актуальні на більш ранніх етапах соціалізації. У цей час завершується інтеріоризація багатьох ціннісних еталонів суспільства, особливо моральних. Тому вони оцінюють викладача не тільки за критерієм особистої значимості для себе, його дії й вчинків, але й із соціоцентричних позицій - з позицій його відповідності моральним еталонам і нормам [2]. Природно, усі вище описані психофізіологічні особливості будуть впливати й на характер відносин між викладачем і студентом.

Слід зазначити, що, завдяки специфіці навчальної діяльності, більшість конфліктів між викладачем і студентом відбувається при «свідках» - навчальній групі. У результаті, в таких конфліктах більш сильним стає бажання учасників «зберегти своє обличчя», що приводить до того, що сторони займають жорсткі позиції. Імовірно, саме цією специфікою пояснюється велика кількість деструктивних конфліктів у навчальній діяльності.

Практично будь-який конфлікт між викладачами й студентами є важливим не тільки для двох безпосередніх учасників, але й для всього навчально-виховного колективу в цілому. Незважаючи на те, що досить часто міжособистісний конфлікт сприймається як «єдиноборство», соціальна спільність, до якої належать і на яку орієнтуються сторони, завжди, хоч часом і не явно, є присутньою при їхньому зіткненні. Присутність інших

студентів робить їх зі свідків учасниками, а конфлікт набуває виховного сенсу й для них; про що завжди доводиться пам'ятати викладачеві.

Крім уже описаних особливостей, можна виділити наступні:

- відповідальність учителя за педагогічно правильне вирішення проблемних ситуацій;
- різниця в життєвому досвіді учасників породжує різний ступінь відповідальності за помилки при вирішенні конфліктів;
- різне розуміння подій і їхніх причин: конфлікти «очима викладача» і «очима студента» виглядають по-різному. Тому викладачеві не завжди легко зрозуміти глибину переживань студентів, а студентів — упоратися з емоціями, підкорити їх розуму;
- професійна позиція викладача в конфлікті зобов'язує його взяти на себе ініціативу у вирішенні конфлікту й на перше місце зуміти поставити інтереси студента, як особистості, що формується. Слід зазначити, що існує пряма залежність між вирішенням конфлікту, рівнем його успішності, і тою позицією, яку займає педагог стосовно конфлікту;
- будь-яка помилка викладача при вирішенні конфліктів породжує нові проблеми й конфлікти, до яких залучаються інші студенти;
- конфлікт у педагогічній діяльності легше попередити, ніж успішно розв'язати.

Якщо говорити про причини конфлікту, то можна виділити наступні:

- невідповідність тактики (поведінки) і стратегії (мотиву вчинку). Наприклад, зовнішня холодність педагога не відповідає його дійсно позитивному ставленню до учнів;
- внутрішня суперечка як стратегії, так і тактики у взаємодії з учнями;
- стереотипна поведінка викладачів. Наприклад, від «гарного» учня очікується тільки гарне поводжен-

ня, гарні відповіді, а від «поганого» - незадовільне;

- спотворена тактика виступає як правило, а не як виняток. Зачіпаючи гідність, принижуючи честь учнів причіпками, нотаціями й навіть образами, викладачі заявляють: «З ними інакше не можна, на голову сядуть»;
- вплив педагога «після», а не «до» вчинку;
- причина виникнення конфліктів криється у самих викладачах: не обміркував своїх дій, не стримався, припустився помилки, — і конфлікт неминучий.

Частота й характер конфліктів залежить від рівня розвитку учнівського колективу й навчально-виховного колективу в цілому. Чим вище рівень соціально-психологічного розвитку групи, тим рідше в ній виникають конфліктні ситуації, в основі яких знаходяться індивідуалістичні тенденції її членів [5].

Здатність знати й розуміти студентів, адекватно оцінювати їхні особистісні якості й стани викладачі вважають одним з найважливіших професійних якостей. Однак вони, як правило, прикладають дуже мало зусиль, щоб підвищити свою підготовку в цій сфері, — викладачі звичайно переоцінюють свої знання й рівень підготовки в цій області.

У сучасних умовах розвитку психологічних знань активно застосовуються спеціальні методи, спрямовані на підвищення ефективності комунікативних і перцептивних взаємодій між викладачами і студентами. Зміст вказаної галузі дуже багатозначний, але найбільш суттєвим є те, що мова в даному випадку йде про специфічну форму психологічного впливу в процесі інтенсивного діалогу-спілкування. Характеризуючи різні стилі поведінки особистості в конфліктній ситуації, можна визначити, що основною формою подолання конфлікту виступає діалогічне спілкування. Бе-

ручи до уваги стратегічну спрямованість даного питання, важливою є позиція викладача по відношенню до студента в процесі встановлення контактів з ним.

Для виникнення діалогу необхідне взаємне прагнення учасників контакту до встановлення істини, здатність вислухати точку зору один одного, готовність кожної із сторін представити й зрозуміти проблеми іншого.

Педагогічні конфлікти мають свої особливі риси, які відокремлюють даний вид конфлікту від інших міжособистісних конфліктів. Багато в чому це пов'язане з особливостями педагогічного процесу, який є конфліктним поза своєю природою.

Можна зробити висновок, що виникнення конфлікту найбільшим чином зумовлено ситуативною несумісністю, а не особистісними рисами одного з опонентів. Найбільш розповсюдженою установкою поведінки в конфліктній ситуації між викладачем та студентом є компроміс. Існує статистично достовірний зв'язок між «справедливим» вирішенням конфлікту і впливом наслідків конфлікту на діяльність і міжособистісні відносини.

Щодо профілактики і запобігання конфліктів, потрібно зауважити, що профілактика конфліктів повинна носити комплексний, системний характер.

По - перше, якщо є можливість, то необхідно звести до мінімуму об'єктивні причини виникнення міжособистісних конфліктів.

По - друге, профілактика повинна включати в себе ряд мір, спрямованих на конструктивне вирішення конфліктних ситуацій.

По - третє, вона повинна бути спрямована на зменшення суб'єктивних, особистісних причин виникнення конфліктів.

Конфлікт часто ініціюється наступними діями викладача: необ'єктивне оцінювання роботи та

прискіпливість; відмова поставити залік або потрібну оцінку на іспиті

Для попередження таких ситуацій педагогові важливо заздалегідь ознайомити учнів про вид контролю й про критерії, згідно яким буде визначатися рівень знань учнів. Інакше кажучи, студент повинен мати як можна більш чітке подання про те, який рівень знань необхідний для одержання тієї або іншої оцінки й міг самостійно визначити свою підготовку. Крім цього, необхідно використати, як можна більш об'єктивні способи оцінки знань. Одним з таких методів може стати тестування. Для більшої об'єктивності такий тест може бути реалізований у вигляді комп'ютерної програми, що сама оцінювала б рівень підготовки. Всі ці рекомендації будуть сприяти підвищенню об'єктивності оцінки й самооцінки знань студентів, що приведе до зниження можливостей порушення нормативних очікувань у студентів і тим самим буде сприяти зниженню ймовірності виникнення конфлікту із цієї причини.

Якщо розглядати дії студентів, які найбільш часто приводять до конфліктів, то для запобігання таких ситуацій як порушення правил поведінки в громадських місцях, невиконання завдань викладача, пропуск занять існують нормативні документи, що регламентують дії викладача й студента.

Зниження числа конфліктних ситуацій буде сприяти зниженню числа конфліктів, однак, як відомо, повністю звільнитися від конфліктних ситуацій неможливо, а це означає, що конфлікти будуть існувати. Тому є важливим конструктивне врегулювання цих конфліктів, тим більше що значна частина педагогічних конфліктів вирішується деструктивно.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. - М.:ЮНИТИ, 1999.-551с.
2. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасного студента та проблеми підготовки психолога-практика / О.Ф. Бондаренко // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 8-11.
3. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512с
4. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода. К., Наукова думка, 1996.
5. Кузьмина В.М. Особенности протекания конфликтов в студенческих группах // Электронный научный журнал «Педагогика и психология». - 2012. Январь. Выпуск 3. Том 1. С. 3-9.
6. Куприянов Р. В. Социально-психологические механизмы возникновения конфликта в диаде преподаватель-студент вуза: Дис. канд. психол. наук -М., 2003. -175 с.
7. Основи психології / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. 2-ге вид. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
8. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.

ПОДОФЕЙ С.О.,
викладач кафедри психології,
Київський університет
ім. Бориса Грінченка,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ПСИХОСОМАТИЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ

У статті розглянуто психологічні ресурси школярів, що використовуються ними в умовах психосоматичної хвороби і спрямовуються на адаптацію та соціальну інтеграцію, а також визначені причини психосоматичних захворювань дітей.

Ключові слова: Я-концепція, життєва ситуація, копінг-стратегії, психосоматичне захворювання.

В статье рассмотрены психологические ресурсы школьников, которые используются ими в условиях психосоматической болезни и направляются на адаптацию и социальную интеграцию, а также определены причины психосоматических заболеваний детей.

Ключевые слова: Я-концепция, жизненная ситуация, копинг-стратегии, психосоматическое заболевание.

The psychological resources of schoolchildren that is used by them in the conditions of psychosomatic illness and head for adaptation and social integration are considered in the article, and also reasons of psychosomatic diseases of children are certain.

Key words: I-concept, vital situation, strategy, psychosomatic disease.

Актуальність проблеми.
За дослідженнями психологів більшість учнів мегаполісів шкільного віку страждають на захворювання системи травлення

(18,9%), а також алергічні захворювання (16,7%), офтальмологічні захворювання (20,5%). Надалі спостерігається збільшення з віком у школярів хронічних захворювань зорової системи та

© Подофей С.О., 2013

системи травлення [1, с.26]. Так, будь-яка хронічна хвороба, спричиняє суттєвий вплив на особистість хворого. Вплив хвороби у дітей шкільного віку може призводити (прямо або опосередковано) до аномалій розвитку (патологічних або непатологічних змін характеру), трансформацій у мотиваційній сфері особистості, до зміни міжособистісних стосунків, а також викликати стійкі негативні психічні стани, що, у свою чергу, провокують структурну перебудову системи потреб та мотивів, зниження рівня психічних можливостей. Це веде до обмеження контактів з людьми, до викривлення уявлень про своє майбутнє тощо.

Незбіг у підлітковому віці трьох типів дозрівання – статевого, загально-органічного та соціального, за Л. Виготським, напруженість аутоімунних процесів, гормональна перебудова організму в критичні періоди перед-статевого та статевого дозрівання, актуалізація потреби в самоствердженні, емоційній прихильності, освоєнні нових соціальних зв'язків, у досягненні власної значущості в очах інших людей ускладнюється коливанням самооцінки, появою неадекватних форм психологічного самозахисту, порушенням особистісної самоідентифікації, інтрапсихічної адаптації, що й визначає психологічну складність перебігу психосоматичних хвороб й труднощі їх компенсації та соціальної адаптації. Проблеми, пов'язані із хворобою, здаються школярам важковирішуваними, нездоланими. Спостерігається можливість виникнення почуття безпорадності, неможливості радикального виходу з ситуації, поступово зникає почуття позитивної перспективи. Визначається гострота переживань, невизначеність реального життя, загальна неадаптованість підлітка, афективне звуження його свідомості до меж критичної ситуації негативного впливу хвороби. Характерними наслідками в поведінці підлітка є роздратованість та агресія, спрямована на самого себе

чи на іншого. Так під впливами захворювання накопичення у дітей негативних переживань або короткочасні та важкі стреси послаблюють психологічний захист та можуть зробити їх беззахисними пред зовнішніми шкідливостями.

Мета статті - *розкрити особливості адаптації підлітка, хворого на психосоматичну хворобу, визначити причини таких захворювань, виявити можливості самих хворих в подоланні стресових ситуацій захворювання, уточнити знання педагогів про особливості адаптації хворих школярів з метою надання психологічної допомоги таким дітям в реалізації їх потенціалу в спільній життєдіяльності.*

У психосоматиці - галузі медицини, що вивчає впливи соціально-психологічних факторів, психотравмуючих ситуацій на соматичні захворювання - загальноприйнятим фактом є положення, що негативні емоції (тривога, страх, гнів) призводять до шкідливих соматичних наслідків [8, с.8]. Адаптивне значення негативних реакцій у регуляції поведінки людини полягає в оцінюванні смислу несприятливої ситуації [5, с. 9]. У своїй роботі „Психологія особистості” Асмолов О.Г. зазначає, що «в силу багатьох соціальних заборон при емоційному оцінюванні ситуації як небезпечної» людина не завжди може реагувати втечею чи агресією». Автор вказує, що «механізми фізіологічної мобілізації... спрацьовують, що і призводить спочатку до стійкого негативного збудження, а надалі до органічного ураження внутрішніх органів» [2, с.150]. Таке явище спостерігається при психосоматичних захворюваннях, особливо серед школярів, як найбільш уразливих до психологічних впливів. О. Г.Асмолов називає критичні періоди „ віковими зонами найбільшої ушкодженості індивіда, в яких із найбільшою вірогідністю порушуються нормальний хід фізіологічного розвитку” [2, с. 240]. Психолог Д.Н. Ісаєв, узагальнюючи свою роботу над причинно-наслідковими зв'язками в виникненні хвороби та розвитку осо-

бистості дитини, розглядає провідну значущість соціально-психологічного фактора і стверджує, що психосоматичне захворювання виступає як «результат стійкого емоційного напруження, пов'язаного із специфічним ...особистісним конфліктом» Автор акцентує увагу на причинах виникнення конфлікту як соціально-психологічних, тобто проблемні стосунки із значущими іншими (сім'я, ровесники, вчителі, лікарі), або втрата цих стосунків [4, с.7].

Розрізняють «переживання з високою стресовою інтенсивністю та посякденні події, що трапляються часто, та наслідки яких практично не відчувуються. При цьому «неочікувані події завжди несуть в собі більш сильну стресове навантаження, ніж передбачувані події» [7, с.42]. Характер переживань тієї чи тієї події залежить, з одного боку - від його попереднього досвіду, з іншого - від конкретної ситуації, зовнішнього виду, поведінки оточуючих [7, с.44]. Можна вивести таку формулу подолання неочікуваної ситуації: досвід + ситуація = стратегія подолання чи копінг-стратегії. Таким чином, психологи використовують психологічний тренінг як засіб для підтримки сили внутрішнього опору хворобі та збільшують готовність хворого до самопомоги та відповідальності, а також активності у розширенні соціальних зв'язків та інтересів [7, с. 52]. Н. Песешкіан, узагальнюючи досвід роботи з діабетиками, розрізняє найчастіші варіанти реагування дії: механізми втечі у хворобу, роботу, самотність та фантазію [7, 52]. Такий конфлікт виникає в момент зіткнення зовнішніх навантажень та здібностей школяра, спрямованих на їх подолання. На думку Д.М. Ісаєва для психосоматичних хворих, особливо для дітей важливі «процеси подолання», що описав Р.С. Лацарус (R.S. Lazarus). Він розглядав їх як засоби хворого, що виконують контроль над ситуаціями, які загрожують, засмучують чи приносять задоволення. Процеси опану-

вання - частина афективної реакції. Ці процеси спрямовані на зменшення, відсторонення або наближення діючого стресора. Результатом оцінки є одна із трьох стратегій опанування: 1) природні активні вчинки з ціллю зменшення чи усунення небезпеки (нападіння чи втеча, захоплення чи насолода); 2) посередня або мисленева форма без прямого впливу «це мене не стосується, переоцінка» - це не так вже небезпечно; 3) опанування без афекту (контакт із транспортом, засобами техніки і т. ін.) [5, с.77].

Поняття «копінг» (рос. - «совладание», укр. - «подолання», «опанування», «давання собі ради», «підкорити собі обставини» розглядається як діяльність особистості, що спрямована на підтримку або збереження балансу між вимогами оточення та ресурсами, які задовольняють ці вимоги. Американські вчені ввели цей термін напочатку 60-х років минулого століття, щоб підкреслити людську спроможність не лише пасивно захищатися від труднощів, а й активно долати їх. Титаренко Т.М. зазначає, що копінг як індивідуальний засіб взаємодії із ситуацією відповідно до логіки обставин, значущості в житті людини, її можливостей, передбачає постійні спроби подолати зовнішні чи внутрішні вимоги, що переживаються як стресове напруження чи перевищують індивідуальні адаптивні ресурси людини. Таку здатність протистояти складним ситуаціям психолог називає стійкістю, міцністю, життєстійкістю, як системою настанов чи переконань [9, с. 6]. Копінг поведінка регулюється шляхом використання копінг-стратегій на основі особистісних та середовищних копінг ресурсів, які формуються на основі Я-концепції.

Поведінка, яка спрямована на усунення чи зменшення інтенсивності впливу стресора на особистість називається активною копінг-поведінкою. В більшості інтрапсихічні форми подолання стресу призначені для зниження емоційної напруженості раніше, ніж зміниться ситуація; розгляда-

ються як пасивна копінг-поведінка [1, с.71]. Копінг-стратегії визначаються психологами як активні, майже свідомі зусилля, спрямовані на конструктивне опанування стресової ситуації. Соціальні психологи визначають головну функцію копінг-стратегій не лише в адаптації, а у перетворенні ситуації і самого себе, тобто в розвитку, прояві власного потенціалу. В.О. Ананьєв, узагальнюючи досвід дослідження адаптаційних можливостей школярів, що страждають на психосоматичні захворювання визначив, що в структуру копінг-поведінки підлітка включаються базові та ситуативно-специфічні стратегії подолання емоційного стресу, а також особистісно-середовищні копінг-ресурси: Я-концепція, інтернальний локус контролю, емпатія та аффіліація, сензитивність до відхилення групою, сприймання соціальної підтримки тощо. [1, с.72]. Активні копінг-стратегії (розширення проблеми, пошук соціальної підтримки) та розвинуті особистісні та середовищні копінг-ресурси, що спрямовані на адаптацію та соціальну інтеграцію [1, с. 72]. Так за дослідженням, на відміну від здорових учнів в групі, школярів з психосоматичними хворобами В.О. Ананьєв визначає у частому використуванні копінг-стратегії - «дистанціювання» - 71% учнів з психосоматичними хворобами стверджують: «Старався забути все це»; «втеча- уникання» - 71% таких учнів говорять: «Хотів, щоб все це скоріше якось відбулося чи закінчилося»); «конфротативний копінг» - 68% хворих учнів визначають: «Починав щось робити, знаючи що це все одно не буде працювати: головне - робити що-небудь»). Це свідчить про те, що для досліджуваних характерні мисленнєві прагнення та поведінкові зусилля, спрямовані на втечу (чи уникнення) від вирішення проблеми, а також когнітивні зусилля спрямовані на зменшення її значущості. В групі здорових підлітків використовувались такі копінг-стратегії: самоконтроль, пошук соціальної

підтримки, прийняття відповідальності, планування рішення проблем, позитивна переоцінка. Так, виявляється, за кореляційним аналізом зв'язок показників використання копінг-стратегій та основних особистісних характеристик Я-концепції, рівня психічного здоров'я, емоційного інтелекту, показників агресії [1, с.73].

Таким чином узагальнюючи дані дослідження В.О. Ананьєв формулює наступний механізм копінг-поведінки у підлітків:

1. Структура вираженості копінг-стратегій підлітків є складною, рухливою, багаторівневою системою. В усіх школярів використовуються в поєднанні як активні, так і пасивні копінг-стратегії.
2. У групі учнів з психосоматичними розладами спостерігається низька ефективність копінг-стратегії, пов'язана з наявністю сформованих блокуючих особистісних механізмів. До них відносяться: прояв емоційних реакцій тривожно-депресивного характеру, реакції зверхконтролю, недостатній розвиток емоційного інтелекту. Ці підлітки більшою мірою схильні до дій соціально фруструючих факторів, що призводять до порушень адаптації. Погіршення психічного здоров'я, перешкоджає використанню конструктивних копінг-стратегій в поведінці. Формування «хибного кола», що підтримує високий рівень порушень психічного та соматичного здоров'я, заважає успішній адаптації та соціалізації підлітка.
3. У групі підлітків з відхиленням фізичного тіла копінг-поведінка має псевдоадаптивний характер. Можливість здійснення адаптивної поведінки є тому, що відсутні блокуючі особистісні механізми, але через слабкість особистісних копінг-ресурсів (недостатня емоційна стійкість, низька самооцінка, недостатній розвиток емоційного інтелекту) в більшості випадків поведінка має неадаптивний характер.

4. У здорових школярів спостерігається більш широкий «репертуар» копінг-поведінки. Це пояснюється відсутністю у них сформованих блокуючих особистісних механізмів, а також наявністю позитивних особистісно-середовищних ресурсів, а саме: емоційна стійкість, відкритість, позитивне сприймання учнями соціальної підтримки з боку батьків, учителів, однолітків, відсутність наявних порушень психічного здоров'я. Отримані дані дозволяють визнати їх копінг-поведінку адаптивною [1, с.73].

Звертаючи увагу на такі дослідження, робимо висновок, що діти із психосоматичними захворюваннями потребують як додаткової допомоги, так і відповідного розуміння вчителів, психологів та їх психокорекційної роботи. Узагальнюючи досвід роботи із копінг-стратегіями дітей, І. М. Нікольська та Р.М. Грановська зазначають, що для подолання та опанування важкої ситуації підліткам необхідно дотримуватись таких умов: по-перше, достатньо повністю усвідомовати труднощі, що виникли, по-друге, знайти способи ефективного опанування саме із ситуацією цього типу та, по-третє, вміти своєчасно застосувати їх на практиці [6, с.48].

Підліток може не усвідомлювати наслідків хвороби, не має належного емоційно-вольового досвіду протистояння психотравмуючим впливам хвороби та конструктивного адекватного сприйняття життєвої ситуації. Тому його негативне ставлення до хвороби, наприклад такої як діабет: заперечення, ігнорування, приховування факту наявності хвороби, зневажливе ставлення до лікування, розділення хвороби та життєвої ситуації має місце як специфічна проблема інсулінозалежної людини, яка ще фізично та психічно не готова сприймати життєву ситуацію за дійсну. Із опитувань дітей тількидесь через рік підліток усвідомлює, що діабет на все життя. Для хворого підлітка важливо усвідом-

лене поступове прийняття та усвідомлення хвороби й життєвої ситуації як утворення необхідного стилю життя. Прагнення хворого підлітка відчувати себе повноцінним таким як всі, незалежним від хвороби можна втілити у процес зміни ставлення дитини як до себе в системі самовідчуття, самосприйняття, саморозуміння, самооцінки – Я-концепції так і до життєвої ситуації в цілому, яка задає вчинкову активність. Л.Ф. Бурлачук, зазначає, що життєві ситуації можуть дуже специфічно впливати на властивості чи якості людини. На його думку мінливість особистості, її адаптація до умов оточення, що змінюються, досягається за рахунок того що кожна із якостей (в їх взаємодії із іншими!) має настільки широкий діапазон ситуаційно зумовлених проявлень, що іноді може сприйнята як наявність якості, протилежній тій, яка реально існує. Л.Ф. Бурлачук визначає, що психотерапевтичний вплив приводить вже наявні якості дитини «у відповідність із ситуацією життєдіяльності, що змінилася» [3, С.8]. Так Л.Ф. Бурлачук визначає значну роль психолога саме в тому, щоб допомогти людині знайти ресурс змін та рішення своїх проблем, стати більш гнучким у задоволенні власних потреб та у використанні здібностей. [3, с. 11].

Висновки. На початковій фазі адаптації до хвороби старі способи поведінки можуть не спрацьовувати. Головне на цьому етапі - зменшити дію нових для дитини, складних і непередбачуваних обставин; мінімізувати перебування її в незнайомому середовищі та неочікуваному фізіологічному стані. Водночас, як батьки, так і педагоги мають можливість допомогти хворій дитині в організації умов, що забезпечать процес підтримки активного взаємозв'язку із однокласниками, дорослими та враховувати їх психологічний стан. Адже формуються нові навички поведінки у життєвій ситуації хвороби, будується нова система підтримки рівноваги з оточенням, а зна-

чить - формується відповідальність дитини за власне життя. Психологи звертають увагу на значущість підтримки хворої дитини вчителем та виявлення його впевненості в тому, що вона подолає обмеження хвороби та активно виконуватиме доручення разом із однокласниками. І головне, не нагадувати дитині про хворобу, а сприяти розширенню її мотиваційної сфери. Невизначені ситуації потребують більших знань та здібностей як від батьків, так і від підлітків для запобігання загрози наслідків хвороби або ліквідуванню їх, а також накопичуванню досвіду мобілізації внутрішніх ресурсів та готовності до нової неочікуваної ситуації. Тут необхідний зв'язок батьків, дитини та педагога, заснований на довірі та доброзичливій участі кожного.

значені ситуації потребують більших знань та здібностей як від батьків, так і від підлітків для запобігання загрози наслідків хвороби або ліквідуванню їх, а також накопичуванню досвіду мобілізації внутрішніх ресурсів та готовності до нової неочікуваної ситуації. Тут необхідний зв'язок батьків, дитини та педагога, заснований на довірі та доброзичливій участі кожного.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья. Методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике / Ананьев В.А. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник / Асмолов А. Г. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Основы психотерапии / Бурлачук Л.Ф.: Учеб. пособие. – К.: Ника-Центр, 1999. – 320 с.
4. Исаев Д.Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия / Исаев Д.Н. – СПб.: Речь, 2004. – 384 с.
5. Исаев Д.Н. Психиатрические аспекты педиатрии. Сб. научных трудов. / Исаев Д.Н. - под ред. проф. Д.Н. Исаева, Ленинградский педиатрический мед. Институт. Ленинград, 1985г., 112с.
6. Никольская И.М. Психологическая защита у детей. / Никольская И.М., Грановская Р.М. – СПб.: Речь, 2006 - 352с.
7. Песешикиан Н. Мне ясно как справиться с диабетом. / Песешикиан Н., Захсе Г. – м.: ООО « Издательство «Уникум Пресс», ЗАО «Арт – Бизнес – Центр», 2003. -224с.
8. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство. / Сандомирский М.Е. – М.: Независимая фирма «Клас», 2005. – 592 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
9. Титаренко Т.М. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: Науково – методичний посібник. / Титаренко Т.М., Лепіхова Л.А. – К.: Міленіум, 2006. – 204 с.

СЕЙДАМЕТОВА С.И.,
Крымский инженерно-
педагогический университет,
г.Симферополь

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ ЖЕНЩИН С ОРТОПЕДИЧЕСКИМ ДЕФЕКТОМ

У статті представлені результати дослідження інтерактивних стосунків жінок з вкороченням нижньої кінцівки. Показано особливості інтерактивних відносин при довгостроково і недавно придбаному дефекті, а саме: при тривало існуючому дефекті проблема влади і приниження стає значущою в інтерперсональних відносинах, при недавно існуючому дефекті проблема влади і приниження відкидається під впливом захисних механізмів, емоційна усвідомленість при інтерперсональних контактах більше диференційована при тривало існуючому дефекті, ніж при недавно придбаному дефекті.

Ключові слова: інтерперсональні відносини, вкорочення нижньої кінцівки.

В статье представлены результаты исследования интерактивных отношений женщин с укорочением нижней конечности. Показаны особенности интерактивных отношений при длительно и недавно приобретенном дефекте, а именно: при длительно существующем дефекте проблема власти и унижения становится значимой в интерперсональных отношениях, при недавно существующем дефекте проблема власти и унижения отвергается под влиянием защитных механизмов, эмоциональная осознанность при интерперсональных контактах более дифференцирована при длительно существующем дефекте, нежели при недавно приобретенном дефекте.

Ключевые слова: интерперсональные отношения, укорочение нижней конечности.

The paper presents the results of a study of interactive relationships women with a short leg. The features of interactive relationship with long-term and recently acquired defects, namely, when a Long-defect, the problem of power and humiliation, it is important in interpersonal

relations, in recent existing defect, the problem of power and humiliation rejected under the influence of defense mechanisms, emotional awareness in interpersonal contacts more differentiated with a Long-defect than when newly acquired defect.

Key words: *interpresonalnye relationship, shortening of the lower extremity.*

Постановка проблемы. В настоящее время высокий уровень травматизма является общепризнанной клинической реальностью. Травма наносит ущерб не только физическому, но и психологическому здоровью. Травмы нижних конечностей, лишая больных возможности активного движения, приводят к формированию значительных изменений в структуре личности. Результаты многочисленных исследований (В. Н. Мясищев, И. Харди, В. В. Николаева, Е. Т. Соколова, А. Ш. Тхостов и др.) личности при соматических заболеваниях и различных физических дефектах обнаруживают общие особенности ее нарушений: нарушение целостности системы отношений, эмоционально неблагоприятное отношение к себе и основным сферам функционирования, нарушения межличностных отношений в семье и других значимых для пациента сферах взаимодействия. Вместе с тем,

своеобразие соматического дефекта определяет наиболее уязвимые звенья системы значимых отношений личности, что специфически оформляет нарушение всей системы, а в крайних вариантах клиническую картину и течение невротических состояний. Ортопедический дефект травматического генеза изменяет отношение человека к самому себе, к миру и сказывается на отношениях с людьми. Несмотря на предпринимающиеся в клинической психологии попытки дифференциации переживания различных ситуаций соматической патологии (Е.Т.Соколова, В.В.Николаева, А. Ш. Тхостов и др.), активные психологические исследования, посвященные ортопедическому дефекту, практически отсутствуют.

Описание выборки и методов исследования. Группу 1 составили 73 женщины от 28 до 49 лет, средний возраст $37 \pm 4,5$, с односторонним укорочением конечности, наличие существования дефекта травма-



Рис.1 Условия получения травмы конечности (%) женщин с длительно существующим ортопедическим дефектом.

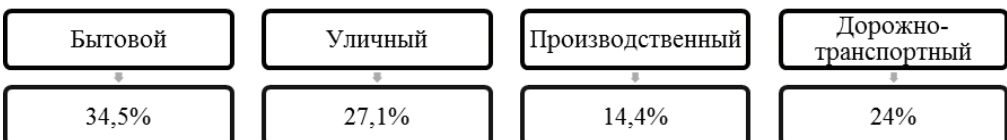


Рис.2 Условия получения травмы конечности (%) женщин с недавно приобретенным ортопедическим дефектом.

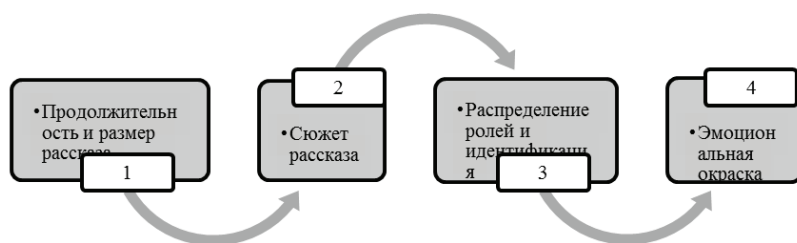


Рис.3. Схема анализа сюжетов картинок РАТ

тического генеза от 3-х лет. Условия получения травмы и их процентное распределение представлены на рис.1.

Группу 3 составили 70 здоровых женщин в возрасте от 27 до 50 лет, средний возраст $37 \pm 3,4$. По социально-демографическим показателям все 3 группы были однородны. В группы были включены испытуемые без психической и выраженной соматической патологии со стороны других органов и систем.

Для диагностики интерактивных отношений женщин с ортопедическим дефектом был использован «Рисованный апперцептивный тест», при помощи которого возможно исследование содержательной стороны межличностных отношений. Обсуждение результатов проводилось по схеме, представленной на рис 3.

1. *Длительность создания сюжета по картинке №1.* В 1 гр. 50% женщин описывали картинку дольше среднего времени, 30% - среднее время и 20% ниже среднего времени. Во 2 гр. наблюдалось увеличение процента женщин, описывающих сюжет картинки ниже среднего времени – 60%, и равномерное распределение процентной доли на среднее и выше среднего времени – 20%. В 3 гр. 60% женщин описывали картинку среднее время и по 20% уделили сюжету выше и ниже среднего времени. Исходя из данного результата, можно говорить о том, что при длительно существующем ортопедическом дефекте проблема власти и унижения становится значимой в интерперсональных отношениях, ей

уделяется много времени; в то время как при недавно существующем дефекте проблема власти и унижения отвергается под влиянием действия защитных механизмов, которые функционируют в предельно интенсивном режиме на этапе приспособления к ортопедическому дефекту. О подобной ситуации также позволяет заключить тот факт, что женщины 3 гр. в основном затратили на создание сюжета среднее время, что указывает на отсутствие проблематики проблемы власти/унижения, как это наблюдается при ортопедических дефектах.

2. *Сюжет рассказа.* В трех группах испытуемых сюжет рисунка по проблеме власти/унижения фиксирует конфликтно-драматическую фабулу. В группе 1 и 2 присутствует момент физической травмы, инвалидности, а также сочетание физической неполноценности с мольбами о помощи. Например, человек с физическим дефектом просит милостыню у прохожего, который насмешливо отворачивается или подает и поспешно уходит (сокращенный авторский вариант). Однако, стоит отметить, что окончание рассказа у испытуемых 1 и 2 группы разное. Вышеуказанный пример наиболее характерен для лиц 1 группы, в то время как испытуемые 2 группы описывали лишь факт просьбы физически неполноценного человека, но не описывали реакции другого участника ситуации, то есть, как бы не завершали рассказ и не наполняли его эмоционально содержательными признаками. Для женщин 3 гр. наибо-

лее характерны сюжеты, связанные с брачно-семейными или любовными отношениями. Например, жена изменила мужу, он узнал и собирается с ней развестись, она плачет и просит ее простить.

3. *Распределение ролей и идентификация.* В подавляющем большинстве в 3-х группах испытуемых левая фигура воспринимается как женская. В 3 гр. 100% женщин указали, что левая фигура женская, в гр.1 левая фигура в 55% случаев выступила как не несущая признаков пола и описывалась как «человек», подобная тенденция была отмечена и в гр.2 у 45 % испытуемых. Эти данные говорят о том, что в ситуации отсутствия травмы конечности срабатывает принятый в нашей культуре гендерный стереотип приниженной женщины, в то время как при ортопедической травме система отношений личности фиксирует не только гендерный конфликт, но поднимает вопросы «человеческого» достоинства и субъективное ощущение его потери.

4. *Эмоциональная окраска.* Женщины 1 гр. сообщили, что данная ситуация вызывает у них чувство стыда (68%), неловкости (12%), неприятные ощущения (30%). Женщинам второй группы наиболее присущи были высказывания, что эта ситуация вызывает у них неприятные ощущения (56%) и чувство неловкости (44%). Женщинам контрольной группы присущ наибольший спектр эмоций: чувство вины (27%), стыда (33%), отвращения (10%), гнева (12%), чувство неловкости (18%).

Согласно Л. Н. Собчик [3] вторая картинка РАТ выявляет конфликтную ситуацию между двумя людьми, которая переживается кем-то третьим.

1. *Длительность создания сюжета по картинке №2.* 77 % женщин 1 гр. затратили на создание сюжета больше среднего времени, 20 – среднее время, 3% - ниже среднего времени. Во 2 гр. 80% женщин затратили на создание сюжета больше среднего времени, 11% - среднее время, 9 % - ниже среднего. В 3 гр. 5 % женщин затратили больше

среднего времени, 85% - среднее время и 10% - ниже среднего времени. Данный результат свидетельствует о том, что для женщин с ортопедическим дефектом вне зависимости от длительности его существования эта ситуация более значима, чем для здоровых женщин.

2. *Сюжет рассказа.* В сюжетах 1 и 2 группы доминировал один и тот же воспроизводящийся сюжет: люди на танцах и третий человек, который ввиду ограниченных физических возможностей присоединится к танцующим не может. В сюжетах женщин 3 группы отмечены следующие описания: нейтрально-бытовые (64%), конфликтно-драматические (30%), драматические (6%).

3. *Распределение ролей и идентификация.* Третья фигура воспринималась как женская в группе 1 в 56% случаев, в 44% случаев данная фигура не несла признаков пола. Во второй группе в 59% случаев третья фигура воспринималась как женская и в 41% случаев признаки пола отсутствовали. В группе 3 третья фигура воспринималась как женская в 41% случаев, в 30% случаев как мужская и в 27 % фигура не несла признаков пола, в 2 % - как детская. Фигуры расположенные близко к друг другу в 100% случаев воспринимались в группах 1 и 2 как мужская и женская; в группе 3 как мужская и женская в 49% случаев; как две женские в 22% случаев; как две женские - 19%; в 10% - как две мужские.

4. *Эмоциональная окраска.* В 1 гр. 67% женщин сообщили, что данная ситуация вызывает у них обиду, 21% женщин – зависть, 12% - стыд. В группе 2 данная ситуация вызывает у 27% обиду, 27 % - стыд, 23% - гнев, 23% - зависть. В 3 гр. 20% сообщили, что данная ситуация вызывает у них гнев, 18% - ревность, 17% - зависть, 15% - обиду, 14% - страх, 13% - вину, 10% - стыд, 10% - горе; 3% - удивление.

Третья картинка провоцирует выявление конфликта в сфере личных, интимных отношений.

1. *Длительность создания сюжета по картинке №3.* 22% женщин 1 гр. затратили на создание сюжета больше среднего времени, 70% - среднее время и 8% - ниже среднего времени. В 2 гр. 20 % женщин затратили выше среднего времени, 70 % - среднее время, 10% - ниже среднего времени. В 3 гр. 10 % затратили на создание сюжета выше среднего времени, 80 % - среднее время, 10 % - ниже среднего времени.

2. *Сюжет рассказа.* В группе 1 сюжет картинки интерпретировался как конфликтно-бытовой в 57% случаев и в 42 % - как нейтрально-бытовой. В группе 2 в 56 % как конфликтно-бытовой, в 43 % как нейтрально-бытовой. В группе 3 в 51% случаев как нейтрально-бытовой и в 49 % как позитивно-романтический.

3. *Распределение ролей и идентификация.* В группе 1 в 43 % случаев сидящая фигура воспринималась как женская, а стоящая как мужская; в 50% сидящая фигура воспринималась как мужская, а стоящая как женская, в 7 % две фигуры были женские. В 2 гр. 83% женщин обе фигуры не были восприняты как мужская или женская, а описывались в категории «человек», 7 % восприняли сидящую фигуру как женскую, а стоящую как мужскую. В 3 гр. 61% женщин восприняли сидящую фигуру как женскую, а стоящую как мужскую, 39% восприняли обе фигуры как женские.

4. *Эмоциональная окраска.* В 1 гр. 22 % женщин сообщили, что данная ситуация вызывает обиду, 21% сообщили, что ситуация вызывает страх, 14% - гнев, 42% затруднились в идентификации эмоционального состояния. В 2 гр. 32% сообщили о чувстве обиды и 18 % о состоянии тревоги, а 50 % женщин затруднились в идентификации эмоционального состояния. В 3 гр. 36% сообщили о состоянии заинтересованности, 9 % - о чувстве радости, 4% - о чувстве стыда, 14 % сообщили о чувстве озабоченности, у 12 % данная ситуация вызывала скуку, 25 % затруднились в

идентификации эмоционального состояния.

Рисунок №4 РАТ диагностирует наличие конфликтов, связанных с непонятностью, непринятием в группе, одиночеством и фрустрированную аффилиативную потребность.

1. *Длительность создания сюжета по картинке №4.* 20 % женщин 1 группы затратили на создание сюжета выше среднего времени, 40% - среднее время и 40% - ниже среднего. 50% женщин 2 группы затратили среднее время и 50% ниже среднего. Женщины 3 группы затратили в 30% случаев выше среднего времени, 50% - среднее время, 20% - ниже среднего.

2. *Сюжет рассказа.* В группе 1 сюжет картинки интерпретировался как конфликтно-драматический в 37% случаев, в 33% - как конфликтно бытовой, 30% - как защитный. В 2 гр. 44% женщин интерпретировали сюжет как защитный, 50% - как нейтрально-бытовой, 6% - как конфликтно-драматический. В 3 гр. 33% женщин рассматривали сюжет как конфликтно-бытовой, 30 % - как конфликтно-драматический, 29 % - как нейтрально-бытовой, 8% - как защитный.

Таким образом, женщинам с длительно существующим ортопедическим дефектом наиболее свойственно воспринимать данную картинку как драматическую, актуализирующую состояние брошенности, ненужности и покинутости. Женщинам 2 группы присуща защитная позиция, что выразилось как в четко читаемой защитной позиции, так и в создании сюжетов нейтрально-бытового содержания. Женщинам группы контроля присущ наиболее широкий репертуар в создании сюжета, что указывает на индивидуально-психологические черты испытуемых, не объединенных между собой единой психологической реальностью.

3. *Распределение ролей и идентификация.* В группе 1 сидящая фигура воспринималась в 78% случаев как женская, а уходящая как мужская, а 22 -х

% случаев как мужская воспринималась сидящая фигура, а уходящая как женская. В группе 2 в 72% случаев сидящая фигура воспринималась как женская, а уходящая как мужская и в 28 % как мужская воспринималась сидящая фигура, а уходящая как женская. В 3 гр. в 59 % случаев сидящая фигура воспринималась как женская, а уходящая как мужская, в 16% обе фигуры описывались как женские, в 15% случаев обе фигуры были восприняты как мужские, в 10% случаев уходящая фигура воспринималась женской, а сидящая мужской.

4. *Эмоциональная окраска.* В группе 1 описанная ситуация вызывала стыд в 20% случаев, в 17% - горе, в 15 % - гнев, 14% - отвращение, 12% - страх, 12% - обиду, 10% - раздражение. Во 2 гр. 50% женщин испытывали трудности в распознании эмоций относительно созданного сюжета, 17% называли эмоцию страха, 16% - вину, 17%- стыд. В 3 гр. 18 % женщин испытывали обиду, 17 % - вину, 16 % - стыд, 15% - радость, 15% - смущение, 10% - гнев, 9%-горе.

Картинка №5 согласно Л. Н. Собчик связана с конфликтными ситуациями.

1. *Длительность создания сюжета по картинке №5 (рис.)* В группе 1 в 75 % случаев сюжет создавался дольше среднего времени, в 20 % - среднее время и 5% ниже среднего времени. Во 2 гр. 15% женщин затратили на создание рассказа больше среднего времени, 50 %- среднее время, 35% - ниже среднего времени. В 3 гр. 20% женщин затратили больше среднего времени, 76 % - среднее время, 4% - ниже среднего времени.

2. *Сюжет рассказа.* В сюжетах 1 и 2 группы так же как при создании сюжета на картинку № 2 доминировал один и тот же воспроизводящийся сюжет: люди на танцах и третий человек, который ввиду ограниченных физических возможностей присоединится к танцующим не может и поэтому уходит. В сюжетах женщин 3 группы

отмечены следующие описания: нейтрально-бытовые (66%), конфликтно-драматические (29 %), драматические (6%).

3. *Распределение ролей и идентификация.* В 100 % случаев в группе 1 уходящая фигура воспринималась как женская. Двое людей, расположенных лицом к друг другу, в 56 % случаев воспринимались как мужчина и женщина, в 44% - как женские. В группе 2 уходящая фигура в 59 % случаев расценивалась как женская, 41 % женщин не приписывали признаков пола. Двое людей, расположенных лицом к друг другу, в 72 % случаев не несли признаков пола, 28% расценили их как женские. В 3 гр. 47 % женщин восприняли уходящую фигуру как женскую, 24 % - как мужскую, 29% не указали на пол. Фигуры, расположенные близко друг к другу, в 74 % воспринимались как мужчина и женщина, в 15% как двое мужчин, 11% как две женщины. 4. *Эмоциональная окраска.* В 1 гр. 69% женщин сообщили, что данная ситуация вызывает у них обиду, 21% женщин - зависть, 10% - стыд. В группе 2 данная ситуация вызывает у 28% обиду, 26 %- стыд, 24% - гнев, 22%-зависть. В 3 гр. 19 % сообщили, что данная ситуация вызывает у них гнев, 19% - ревность, 17% - зависть, 15% - обиду, 14% -страх, 13%-вину, 10%-стыд, 11% - горе; 2% - удивление.

Согласно Л. Н. Собчик картинка №6 провоцирует наиболее выраженную значимость агрессивных реакций испытуемого в ответ на субъективно переживаемую им несправедливость, или, если он отождествляет себя с поверженным человеком. 1. *Длительность создания сюжета по картинке №6.* В группе 1 в 79 % случаев сюжет создавался дольше среднего времени, в 20 % - среднее время и 1% - ниже среднего времени. В 2 гр. 88% женщин затратили на создание рассказа больше среднего времени, 10 % - среднее время, 2% - ниже среднего времени. В 3 гр. 14 % женщин затратили больше среднего времени, 82 % -среднее

время, 4 % - ниже среднего времени. 2. *Сюжет рассказа*. В 1 группе доминировал сюжет болезни, физического увечья, наполненный драматическим звучанием в 79% случаев, в 21 % случаев сюжет носил нейтрально-бытовое содержание. В 2 гр. 87 % женщин создали сюжет, наполненный лейтмотивом болезни, получения травмы, 13 % женщин создали сюжет по «защитному» типу. В 3 гр. 34% женщин создали нейтрально-бытовой сюжет, 32% - конфликтно-бытовой, 30% - конфликтно-драматический и 4% - романтический. 3. *Распределение ролей и идентификация*. В 1 гр. 69 % женщин в лежащей фигуре усмотрели женщину, 31% не приписали признаков пола. В 2 гр. 59 % женщин идентифицировали лежащую фигуру как женскую, 41% женщин не усмотрели признаков пола. Стоящая фигура в 89 % случаев описывалась мужской, 7 % - как женская, 4% - фигура не идентифицировалась по параметру пола. В группе 3 лежащая фигура в 49 % случаев рассматривалась как мужская, 51% женщин рассмотрели данную фигуру как женскую. Стоящая фигура в 49% случаев была описана женской и в 51 % случаев - как мужская. 4. *Эмоциональная окраска*. В 1 гр. 56% женщин сообщили об эмоции страха, 19 % - об эмоции горя, 17 % - об эмоции гнева, 8% - об эмоции стыда. Во 2 гр. 67 % женщин указали на эмоцию страха, 17% - на эмоцию горя, 16 % - на эмоцию гнева. В 3 гр. 53 % указали нейтральное эмоциональное состояние, 23 % указали на эмоцию гнева, 19 %- на эмоцию удивления, 5%- на эмоцию радости.

Картинка №7 согласно Л. Н. Собчик, выявляет конфликтную ситуацию, где сложные отношения двоих переживаются кем-то третьим. 1. *Длительность создания сюжета по картинке №7*. В 1 гр. 69% женщин создавали сюжет дольше среднего времени, 30 % - среднее время, 1 % - женщин меньше

среднего времени. Во 2 гр. 12% женщин создавали сюжет дольше среднего времени, 2% - среднее время, 86% - меньше среднего времени. В 3 гр. 34 % женщин создавали сюжет дольше среднего времени, 35 % - среднее время, 31 % - меньше среднего времени. 2. *Сюжет рассказа*. В сюжетах 1 и 2 гр. так же как при создании сюжета на картинку № 2 и №5 доминировал один и тот же воспроизводящийся сюжет: люди на танцах и третий человек, который ввиду ограниченных физических возможностей присоединится к танцующим не может и поэтому может только наблюдать за танцующими. В сюжетах женщин 3 группы отмечены следующие описания: нейтрально-бытовые (56%), конфликтно-драматические (38 %), романтические (6%). 3. *Распределение ролей и идентификация*. В 1 гр. 97 % женщин третью фигуру идентифицировали как женскую, 3% - не несущую признаков пола. Две фигуры, расположенные близко друг к другу, воспринимались как мужская и женская в 100% случаев. Во 2 гр. 89 % женщин третью фигуру восприняли как женскую, 11% - не идентифицировали по половому признаку. Две фигуры, расположенные близко друг к другу, воспринимались как мужская и женская в 70% случаев, в 30% случаев фигуры не наделялись признаками пола. В 3 гр. 59% женщин восприняли третью фигуру женской, 41 %- мужской. Две фигуры, расположенные близко друг к другу, воспринимались как мужская и женская в 79 % случаев, в 21 % случаев фигуры не были наделены половой принадлежностью. 4. *Эмоциональная окраска*. В 1 гр. 69 % женщин указали на эмоцию обиды, 26% - на эмоцию горя, 5% - на эмоцию стыда. Во 2 гр. 54 % женщин указали эмоцию гнева, 34 % - эмоцию обиды, 12 % - эмоцию горя. В группе 3 описанный сюжет вызывал в 29 % случаев гнев, 23- вину, 20- удивление, 20%- радость, 8% затруднились в идентификации эмоций.

Согласно Л. Н. Собчик 8 картинка РАТ выявляет проблему отвержения индивида объектом аффилиативной привязанности или бегства от назойливого преследователя отвергаемой им личности. 1. *Длительность создания сюжета по картинке №8*. В 1 гр. 54% женщин затратили больше среднего времени на создание сюжета, 45% - среднее время и 1% - ниже среднего. В 2 гр. 28% женщин затратили больше среднего времени на создание сюжета, 70% - среднее время и 2% - ниже среднего. В 3 гр. 17% женщин затратили больше среднего времени на создание сюжета, 57% - среднее время и 26% - ниже среднего. 2. *Сюжет рассказа*. Сюжеты, создаваемые испытуемыми 1 и 2 группы, имели схожую конфигурацию. Приведем несколько типичных примеров. Марина О., 30 лет. Испытуемая группы 1. «Мужчина и женщина на катке. Они катаются совсем недавно, может быть они на катке всего во второй или третий раз. Но уже начинает что-то получаться. Это давняя их мечта научиться кататься на коньках. Раньше все было как-то не до этого, нужно было учиться, работать, создавать быт. Но теперь, когда есть работа и приличный материальный достаток, есть возможность исполнить детскую мечту о катании на коньках. У женщины получается немного лучше, чем у мужчины, она уверенно стоит на ногах, и достаточно легко скользит, ее мужчина несколько отстал, его это немного злит, он хочет догнать ее, она же, замечая это, начинает скользить еще более грациозно и уверенно показывая ему свое умение и красоту». Ирина С., 38 лет. Испытуемая группы 2. «Двое людей радуются первому снегу. Они бегают друг за другом, бросают в друг друга снежки, пытаются свалить друг друга в сугроб». Как видно из приведенных примеров, в группах женщин с укорочением конечности доминантным сюжетом является наличие активности нижних конечностей. Данная доминанта как бы заслоняет иную повествователь-

ную линию, выступая лейтмотивом рассказов женщин с укорочением конечности. Помещаясь в разные ситуации, наличие здоровой, активной, подвижной конечности является стержнем каждого рассказа, поэтому деление сюжетов по этой картинке по формальным признакам представляется нецелесообразным. В гр. 3 в 53 % случаев в сюжете доминировала конфликтно-бытовая тематика, в 40%- конфликтно-драматическая и 7% испытуемых выстраивали «защитные» сюжеты. 3. *Распределение ролей и идентификация*. В гр. 1 фигура справа воспринималась как женская в 87 % случаев, в 13%- как мужская и, соответственно, в 87% случаев фигура слева воспринималась мужской и в 13% женской. Таким образом, в 1 гр. 100% женщин усмотрели то или иное отношение полов. В группе 2 фигура справа в 49% случаев воспринималась женской, в 33% случаев мужской, в 18% случаев фигура не несла признаков пола. Левая фигура в 50% случаев была воспринята мужской, в 33% - женской, в 17% случаев фигура не была наделена признаками пола. 3. *Эмоциональная окраска*. В 1 гр. 79 % женщин указали на эмоцию зависти, 12%- на обиду и 9%- на грусть. Во 2 гр. 56% женщин указали на эмоцию гнева, 34%- на зависть, 10% не смогли идентифицировать эмоцию. В 3 гр. 34% женщин указали на страх, 30% -на гнев, 16% -на обиду, 11% -на радость, 9% -на удовольствие.

Подводя итоги проведенного исследования, можно говорить о следующем: при длительно существующем ортопедическом дефекте проблема власти и унижения становится значимой в интерперсональных отношениях, ей уделяется много времени; в то время как при недавно существующем дефекте проблема власти и унижения отвергается под влиянием действия защитных механизмов, которые функционируют в предельно интенсивном режиме на этапе приспособления к ортопедическому дефекту; эмоциональная осознанность при интерперсональных кон-

тактах более дифференцированна при длительно существующем дефекте, нежели при недавно приобретенном дефекте; при недавно приобретенном дефекте позиция в интерперсональных отношениях – защитная; вне зависимости от длительности существо-

вания дефекта основным мотивом интерперсональных отношений становится проблема человеческого достоинства; а так же вне зависимости от длительности существования дефекта значимым становится «взгляд другого».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Тхостов А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.
2. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса / В. А. Ташлыков – «Медицина», 1984. С. 22–53.
3. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Собчик Л. Н. – СПб: Издательство «Речь», 2003. – 624 с.

СЕРГИЕНКО И.М.,

кандидат психологических наук,
доцент, кафедра практической
психологии, Черкасский
национальный университет
им. Б. Хмельницкого,
г. Черкассы

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ «ИСТОРИЯ ДИАЛОГА С ДРУГИМ» В ПРОЦЕССЕ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ОТНОШЕНИЙ

У статті пропонується авторська інтегративна психологічна методика "Історія діалогу з Іншим" для діагностики патерну взаємодії особи з людьми. Представлено можливості поєднання арт-терапевтичних, психодраматичних та казкотерапевтичних прийомів у дослідженні психічної моделі діалогу суб'єкта з іншими особами.

Ключові слова: психодігностика, патерн стосунків, арт-терапія, психодрама

В статье предлагается авторская интегративная психологическая методика "История диалога с Другим" для диагностики паттерна взаимодействия личности с другими людьми. Представлены возможности синтеза арт-терапевтических, психодраматических и сказкотерапевтических приемов для исследования психической модели диалога субъекта.

Ключевые слова: психодиагностика, паттерн отношений, арт-терапия, психодрама.

In the article author's psychological method "History of dialog with Other" for diagnostics of pattern of co-operation of personality with other people is offered . Possibilities of synthesis of arttherapy and psychodrama for research of individual psychical model of dialog of subject are presented.

Key word: psychodiagnostics, pattern of relations, arttherapy, psychodrama.

Зроботка методів діагностики психіки людини, звернувшись за допомогою до психолога, довгий час здійснювалася в межах тестового підходу, що не дозволяло в повній мірі враховувати індивідуально-специфічну психічну реальність суб'єкта. Принципи суб'єктності, партнерства, діалогічного взаємодіяння, співпраці в спілкуванні психолога і суб'єкта саморозвитку передбачають рівноцінне участь людини в пошуку психологічних причин виниклих у неї особистісних або міжособистісних проблем. В зв'язі з цим, пошук і розробка нових діалогічних методів психодіагностики, застосовуваних в роботі практичних психологів, становить актуальну наукову задачу.

Серед дослідників, які на території СНГ займаються розробкою психодіагностичних методик для практичних психологів відомі Є. С. Романова (графічні методи) [13], А. Л. Венгер (малювальні техніки для діагностики психологічних особливостей дітей) [3], А. І. Копитин (арт-терапевтичні техніки) [8], А. Б. Костина і Ю. Н. Журин (психодраматичні техніки) [9] і др. Однак кожен з перелічених авторів представляє власні методи і способи інтерпретації їх результатів в контексті певної теоретико-методологічної парадигми, що перешкоджає їх комбінуванню при розв'язанні завдань надання психологічної допомоги конкретній людині з його унікальним внутрішнім світом.

Перспективним напрямком є створення інтегративних технік, які успішно поєднують в собі методичні прийоми різних підходів: П. П. Горностаєв (транзактний аналіз і психодрама) [6], Є. В. Лесова (танцювально-рухлива терапія і психодрама) [10], М. Б. Володимирова (Огородникова) (психодраматична робота з репліками картин) [4],

Г. Б. Бедненко (психодраматична робота з міфами) [2] і др. Однак досліджень, які представляють наукове і методичне обґрунтування можливостей інтегрування різних підходів, в даний час недостатньо. Це обумовлює необхідність продовження роботи учених і практиків як в напрямку створення інтегративних методик для розширення арсеналу інструментарію психолога-практика, так і їх науково-методичного обґрунтування.

Ціль статті – представити глибоко-психологічну авторську методику «Історія діалогу з Другим» і обґрунтувати можливості синтезування різних технік арт-терапії, куклотерапії, ігрової терапії, сказкотерапії, психодрами, психодинамічного підходу в процесі глибокої діагностики психічної реальності суб'єкта, зокрема, виявлення специфічних характеристик неосвідомленого патерну відносин людини з іншими людьми.

При створенні методики «Історія діалогу з Другим» ми виходили з необхідності розв'язання задачі, пов'язаної з діагностикою порушень внутрішнього діалогу, які екстраполюються в форму труднощів в реалізації діалогічного взаємодіяння особистості з іншими людьми. Застосування глибоко-орієнтованого діалогічного взаємодіяння з учасником в процесі аналізу «Історії діалогу з Другим» дозволяє отримати дані про неосвідомлені особистістю психологічні причини порушень відносин з людьми.

В основу пропонованої авторської методики «Історія діалогу з другим» покладена техніка ігрової терапії – робота з іграшкою. Інший методичний прийом, описаний психотерапевтами Кіт Уїлсон і Елейн Голдман [15]. Їм застосовується психодраматична техніка

«Жизненная история (сказка, басня)» в форме групповой игры. Авторы указанной техники применяют её при проведении психодраматических сессий со взрослыми детьми алкоголиков и другими лицами, страдающими созависимостью. Кит Уилсон и Элейн Голдман пришли к выводу, что при работе с данной категорией лиц «традиционные “разговорные” методы психотерапии зачастую не позволяют пробиться сквозь стену отрицания, сильные чувства так и остаются похороненными в глубине души, а пока они не отреагированы и не прожиты, исцеление невозможно» [15, с. 185].

«Разыгрывание историй – это групповое упражнение, где каждый участник играет роль в сказке, басне, рассказе» [15, с. 193]. Несколько участников группы рассказывают значимые для них истории, сказки, басни и т. д. Путем социометрического выбора группа останавливается на одной из них. Составляется краткий план инсценировки, определяются действующие лица, распределяются роли, создается сцена. Затем участники спонтанно разыгрывают выбранные истории. Последующий обмен чувствами и переживаниями «из роли» позволяет участникам сделать некоторые открытия относительно себя и своих взаимоотношений с другими людьми, поставить задачи по самоизменению.

Другие исследователи драматерапевты М. Андерсен-Уоррен и Р. Грейнджер, применяя в своей психотерапевтической работе методику «Сочинение и постановка собственной истории», сочетают её с работой с игрушкой, рисунком и индивидуальной драматической постановкой [1]. Они делают акцент на экспрессивном аспекте данной работы, выполняемой участником в присутствии терапевта, который с помощью вопросов побуждает личность к осознанию и раскрытию творческого потенциала. Указанные авторы включают тех-

ники экспрессивной арт-терапии: «Спонтанный рисунок актуального состояния», «Монолог от имени образа рисунка», «Изготовление куклы», «Создание безопасного пространства». Кроме того используются техника творческого самовыражения и сказкотерапии «Сочинение истории собственной жизни» и психодраматические техники «Создание сцены», «Вхождение в роль», «Самопрезентация» и «Презентация Другого, «Обмен ролями» (в монодраматической форме). Интересным является прием обмена участника ролью с куклой, созданной им в процессе работы над своей историей.

В представленном М. Андерсен-Уоррен и Р. Грейнджер примере работы с игрушкой и драматизацией показано использование вспомогательной игрушечной фигуры – куклы, изготавливаемой участником занятий самостоятельно, но в присутствии терапевта. При этом имеют место большие временные интервалы психотерапевтического сеанса, которые лишены психотерапевтического диалога. С другой стороны, у психотерапевта есть возможность наблюдать «со стороны» за процессом изготовления кукольного персонажа и накапливать факты для формулирования возможных гипотез о психологической сущности проблемы участника.

Работу с игрушкой или куклой используют и другие специалисты в области оказания психологической помощи. Обычно данный методический прием применяют в работе с детьми [12, с. 125]. При психологической работе со взрослыми людьми, чаще применяют игровую терапию в эмоционально-насыщенном, экспрессивном ключе для восстановления активности правого полушария [7]. А. И. Захаров приводит высказывание своей пациентки, страдавшей невротическим расстройством, которая после прохождения курса игровой терапии сообщила следующее: «За последнее время заме-

чаю, что значительно изменилась. Как бы прозрела. Открылось четвертое измерение. Мир стал светлее, глубже, наполнился звуками и перестал быть односторонним, серым. Грусть и беспричинная тоска постепенно отступили. Все стало на свои места” [7, с. 222]. Однако, по нашему мнению, игрушка может стать важным вспомогательным средством, позволяющим психологу быстро и точно осуществлять глубинную диагностику психики взрослого человека.

Мы используем работу с игрушкой в целях глубинной психологической диагностики и коррекции модели взаимодействия взрослых людей. Такая деятельность может происходить в форме групповой работы или индивидуальной (в процессе индивидуального терапевтически-ориентированного консультирования).

Процедура выполнения методики «История Диалога с другим» заключается в следующем. Участники спонтанно выбирают игрушку из набора игрушек, предложенных психологом. Игрушки (мягкие игрушки и небольшие статуэтки) состоят из двух или более фигур, которые находятся между собой в некотором взаимоотношении. Участники создают воображаемую историю (в реалистической, сказочной, фантастической форме), в которой описывают прошлое, настоящее и будущее взаимоотношений героев, их мысли и чувства; придумывают возможные монологи каждого из героев и диалоги между ними. Созданную историю они могут записать и нарисовать иллюстрации к ней. Закончив работу над историей, они представляют ее группе. После получения краткой обратной связи (чувства, образы, метафоры участников) история переводится в психодраматическую форму. После выполнения психодрамы психолог совместно с протагонистом и другими членами группы осуществляют психологический анализ личностных проявлений при выполнении методики «История

диалога с Другим». Такой анализ ориентирован на глубинно-психологическое познание нарушений диалога героев истории и выявление связи этих деструкций с реальными межличностными проблемами участника.

Преимущества использования игрушек в психодиагностической работе заключается в том, что игрушка является трёхмерной, объемной, предметной, образной моделью определенных предметов реальности. Опираясь на теоретические разработки А. Ф. Лосева понятия “символ”, мы считаем, что предметная модель (в данном случае, игрушка) является “символом первичного предмета” [11, с. 39] или символическим представителем (репрезентантом) некоторых первичных объектов. Такой подход позволяет индивидуально для каждого конкретного участника занятий искать за “игрушкой” репрезентируемую ею реальность, которая имеет не только предметную, но и психическую внутриличностную и межличностную формы.

Являясь символическим представителем некоторой реальности, игрушка, имеет следующее свойство: “Символ вещи есть ее внутренне-внешнее выражение, но оформленное, согласно общему принципу ее конструирования” [11, с. 48]. В силу своей предметной формы, игрушка относится к внешнему сенсорно-отражаемому миру, а в силу символической (репрезентативной) функции, она связана с внутренней (идеальной) реальностью. Метафорически мы можем назвать игрушку “порталом” для перехода внутреннего во внешнее и наоборот. Посредством игрушки психика имеет возможность проявить вовне внутренние модели отражаемых ею объектов или психических феноменов. Этот процесс легко наблюдать в ходе детской игры ребенка с куклами (символическими репрезентаторами людей). Игра с имитационными фигурами членов семьи позволяет формирующейся

личности многократно апробировать увиденные способы взаимодействия людей во внешней реальности, где он сам является субъектом действия. Таким образом, посредством игры с игрушками ребенок получает возможность перевести во внешний план внутреннее содержание (воспоминания, чувства, мысли, фантазии). С другой стороны, ребенку легче и безопасней усвоить способ действия с игрушкой (уменьшенной и облегченной копией предметов человеческой культуры) для того, чтобы постепенно освоить средства реализации людьми процесса жизнедеятельности. В этом случае игрушка является орудием-средством процесса обучения ребенка, облегчая переход внешних знаний о мире людей во внутренний мир формирующейся личности [5].

Работа с игрушкой в практике оказания психологической помощи взрослым людям носит феноменологический характер, что предполагает постоянный диалог с участником занятий с целью прояснения, уточнения и развития интерпретационных гипотез о субъективном смысле символов. Диалогическое взаимодействие психолога с участником позволяет выявить ассоциативные связи между психическими особенностями реальных людей и выбранных моделей-аналогов (игрушек). В работе с методикой «История диалога с Другим» мы обычно используем парные игрушки, которые различны по своим качествам: твердые и мягкие, сборно-разборные или цельные, большие или маленькие, включающие одну или несколько фигур и т. д. В силу своего предметного характера, игрушка позволяет участнику осуществлять с ней той или иные действия, перемещая в пространстве (поворачивать, прикасаться, гладить и т. д.). Психолог, наблюдая за манипуляциями, которые непроизвольно совершает участник во время рассказа своей истории, может получить дополнительную информацию о скрытых от сознания субъекта

аспектах психики и его взаимоотношениях со значимыми людьми.

Мы исходим из того, что при выборе личностью тех или иных игрушек и при сочинении собственной истории к ним в психике участника активирует механизм проекции. Это позволяет психологу осуществить последующий психологический анализ неосознанных мотивов выбора участником определенной игрушки и выявить связь между скрытой логикой хода событий в придуманной истории и реальными проблемами взаимоотношений данного участника с другими людьми.

Анализ обнаруженных в нашем исследовании в ходе применения методики «История диалога с другим» моделей диалога показал, что выбор парных игрушек ассоциативно связан с типичными позициями, которые обычно занимают субъект (фигура, символически репрезентирующая «Я») и его партнер по диалогу (фигура, символически репрезентирующая значимую для субъекта личность). Неосознанные коммуникативные позиции «выше партнера», «ниже партнера», «на одном уровне с партнером» диагностируются на основе выбора личностью идентификационной фигуры («Я»), расположенной на той же пространственной позиции относительно другой фигуры в парной игрушке (предметной модели), которая соответствует психологической позиции.

Таким образом, психологический анализ придуманной участником истории и текста диалога между «символическими фигурами» в контексте выявления глубинно-психологических паттернов взаимодействия, позволяет дополнить диагностированные с помощью тестовых методик топические характеристики общения пониманием глубинного смысла личной семантики пережитых субъектом событий.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андерсен-Уоррен М., Р. Драматерапия / М Андерсен-Уоррен, Р. Грейнджер / Пер. с англ., предисл., науч.ред. Копытина А.И – СПб: Питер, 2001. – 288 с. – (Серия „Практикум по психотерапии”).
2. Бедненко Г. Б. Смысл мифа и мифодрама / Г.Б. Бедненко // Психодрама и современная психотерапия – № 3. – 2004. – С. 5 – 10.
3. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты / А.Л. Венгер – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
4. Владимиров М. Б. (Огородникова) Психодраматическая работа с репродукциями произведений искусства / М.Б. Владимиров (Огородникова) // Психодрама и современная психотерапия – № 2 – 3. – 2006. – С. 77 – 83.
5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский // Собрание соч.: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
6. Горностай П. П. Запреты, с которыми мы живем / П.П. Горностай // Психодрама и современная психотерапия – № 2 – 3. – 2006. – С. 95 – 97.
7. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
8. Копытин А. Многообразие форм арт-терапевтической работы / А.Копытин // Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И.Копытина. – СПб: Питер, 2000. – С. 21 – 64.
9. Костина А. Б., Жулин Ю. Н. История создания одного разогрева / А.Б. Костина, Ю.Н. Жулин // Психодрама и современная психотерапия – № 2 – 3. – 2006. – С. 10 – 11.
10. Лесовая Е.В. Мое тело говорит...”Опыт работы с телом в психодраме – и тела в психодраме / Е.В. Лесовая // Психодрама и современная психотерапия – № 2 – 3. – 2006. – С. 116 – 124.
11. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А.Ф. Лосев. – 2-е изд., испр. – М.: Искусство, 1995. – 320 с.
12. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу / К.Л. Мілютіна. – К.: МАУП, 2004. – 192 с.
13. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова. – СПб.: Речь, 2002. – 415 с.
14. Стась М.І., Сергієнко І. М. Використання елементів арттерапії (терапії мистецтвом) на заняттях з образотворчого мистецтва / М.І. Стась, І.М. Сергієнко // Вісн. Черкаського ун-ту. Сер. Педагогічні науки. – Черкаси: ЧДУ, 2000. – Вип. 18. – С. 80 – 85.
15. Уилсон К., Голдман Э. Дверь в прошлое. Использование психодрамы в работе со взрослыми детьми алкоголиков и другими лицами, страдающими созависимостью. / К. Уилсон, Э. Голдман // Психодрама: вдохновение и техника / Под ред. Холмса П. и Карп М. / Пер. с англ. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2000. – С. 185 – 195. – (Серия „Библиотека психологии и психотерапии”).

SYROTYUK M.V.,
Taras Shevchenko Kremenets
Humanitarian-Pedagogical Institute

MODERN LANGUAGE LABORATORY: PSYCHOLOGICAL ASPECTS

The article deals with the psychological aspects of teaching and learning a foreign language. The attention is paid to new opportunities and challenges that language lab proposes while teaching and learning a foreign language. The article emphasizes the role of personalized e-learning environment organizing and supporting in the process of learning a foreign language.

Key words: language laboratory, software, hardware, personalized e-learning environment, information society, information communication technologies, computer-oriented learning environment, a personification process, language barriers, sound diagram, kinaesthetic learning, language skills, on-line dictionaries.

Стаття присвячена психологічним аспектам процесу викладання та навчання іноземної мови. Увага звертається на нові можливості та виклики, які пропонує мовна лабораторія у процесі викладання та вивчення іноземної мови. У статті наголошується важливість правильного створення та підтримки діяльності персоніфікованого електронного навчального середовища у процесі вивчення іноземної мови.

Ключеві слова: мовна лабораторія, програмне і апаратне забезпечення, персоніфіковане електронне навчальне середовище, інформаційне суспільство, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище, процес персоніфікації, мовні бар'єри, звукова діаграма, кінестичне навчання, мовні навички, словники он-лайн.

Статья посвящена психологическим аспектам процесса преподавания и обучения иностранного языка. Внимание акцентируется на новые возможности та вызовы, которые языковая лаборатория в процессе преподавания та изучения иностранного языка. В статье отмечается важность правильного создания и поддержки деятельности персонифицированной электронной обучаемой среде в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: языковая лаборатория, программное и аппаратное обеспечение, персонифицированная электронная обучаемая среда, информационное общество, информационно-коммуникационные технологии, комп'ютерно-ориентированная образовательная среда, процесс персонификации, языковые барьеры, звуковая диаграмма, кинестическое образование, языковые навыки, словари он-лайн.

Problem raising. Technology classroom activities differ greatly from the traditional ones. One of the main distinctive features of today's education system is moving of gravitation centre from the traditional methodology of conducting lessons to innovational one. This process is usually accompanied with a series of obstacles that do not leave the teaching and learning process unmarked.

The teacher should take into account various methodological, psychological, linguistic and physical aspects that impact the process of learning of foreign language. The process of teaching changes itself indisputably.

The analysis of the recent research works and publications. Speaking about language laboratories, J. Harmer stresses the role of innovation overuse that makes teaching and learning too machine-based. Modern language laboratories have come a long way from the drill-only booths that once characterized them. This allows teachers and students to listen, word process, watch video clips or other presentation programs. Teachers can have students work individually, individually with the teacher, in small groups or in lockstep where the whole class working with the same material at the same time. The great advantage is that users no longer have to worry about alphabetical order. They can find what they want just by typing in a word or phrase. Especially on CD-ROM-based dictionaries, users can go from words to phrases and associated language at the click of a mouse rather than having to turn pages backwards and forwards. Modern portable electronic dictionaries are now much more impressive than the originals since they have bigger windows, better navigation systems, and often two or more dictionaries bundled into the same device [6, pp.256-257].

G. Dudeney and N. Hockly emphasize that layout of your computer room will directly affect the types of activities you are able to do with your learners, and how they interact with one another and

with you as the teacher. A layout which has computers at desks around the walls, facing the walls, with a large table in the centre of the room, allows the teacher to walk around and easily see what the learners are working on and what they're looking at on the computer screens (monitors). The central area provides and easily accessible space where learners can go when they don't need the computers, and for when they might want to do some communicative group work. If the central space is reasonably large, more movement and activity is possible in the centre of the room; this will offer up more opportunities for kinaesthetic learners, and the chance to use games and physical activities with younger learners away from the computer monitors [4, pp.13-14).

The aim of the article. The article deals with some peculiarities of managing the technology classroom activities in the context of language laboratories. Throughout the work we mention the importance of correct application of information communication technologies in teaching a foreign language and various psychological factors which accompany the process of teaching and learning.

The exposition of main material.

Information technologies are the catalysts of the social progress. Their use in the sphere of education allows not just collecting, saving, processing, presenting and circulating of all information types but also contains vast opportunities for person-oriented education, promotes the selection of content, individualization, management programming of learning process, cognitive work of every student. Thanks to these peculiarities information technologies (IT) lead education to the level of personalization that allows take into account the initial state of the object, to diagnose the quality and the motivation of the basis knowledge, to correct learning gaps and so on.

According to L.I. Morska information technologies create favorable conditions for:

1. forming of listening skills in foreign sounds distinction;
2. forming of articulation-pronunciation skills;
3. forming rhythmic-intonation skills;
4. creating a positive psychological emotional climate in the process of phonetic material processing;
5. creation of variety of pupils' learning activity that leads to intensification of the foreign language learning;
6. all memory types involvement that are stimulated by the simultaneous work of auditory, visual and articulation-motion analyzer;
7. individual learning that adapts to individual needs of each pupil and allows to reach certain level of phonetic skills forming [1, p.120].

If we characterize a personal computer just a technological learning device, we will soon understand that the role of the latter one is bigger than we have imagined. Its work should be forecasted, controlled and observed before, during and after the lesson.

While conducting the lesson in technology classroom, the teacher should remember some methodological and psychological factors which will influence the result of foreign language competence. Among them:

1. Individual learning. Multimedia learning programs open new opportunities and borders for learners' process. But not all can use this "learning freedom". Much attention, observation and control should be given to such group of students (pupils). Individual work should acquire some features of self-work, self-control which can be achieved after permanent psychological and educational teachers' help;
2. Attention dispersion. This factor can be the result of failed teacher's work. While working in the technology classroom, the learners can be side-tracked if the learning material was not organized well and the classroom activities were not managed in a proper way. And the learner can be

tempted to browse some proposed links and website. That requires hard work of the teacher to concentrate the learner at the process of learning and cognition;

3. Lack of interactivity. The level of live interactivity between the learner and the screen (monitor) is far from the level of interpersonal communication. Thus, interactivity in the technology classroom should not consist just of working at the computers but involve different forms and methods of work;
4. The absence of proper feedback. Unfortunately, the feedback in multimedia programs is limited by the answer "yes/correct" or "no/incorrect";
5. Insufficient teachers' and learners skills in the application of ICT;
6. The complexity of learning material designing. The work in the technology classroom quite often is really more difficult than to put down a lecture. It takes more strength, imagination, attention, creative and logical thinking;
7. The use of time. Some teachers can not forecast the lesson in time context. That causes insurmountable troubles in material understanding, group and solo work;
8. Accessibility. Not all learners have got necessary software and hardware in their disposal that can limit learning a foreign language with the help of ICT;
9. The complexity of software and hardware use;
10. The complexity of reading the learning material from the screen and others.

R.Webster proposed the definition of personalized e-learning environment (PELE) as a virtual leaning environment which acts as an interface to learning resources as well as to other learning systems and environments. The process of developing the PELE is regarded as a way of enabling students to develop as autonomous learners in that it helps them to think about their own learning in a structured manner [7, p.4].

B.Wilson suggested that learning

environment is a place where people can draw upon resources to make sense out of things and construct meaningful solutions to problems [8, p.3]. P.Ford concretized the definition where learning environment is viewed as a community with its own culture and values providing a variety of learnplaces that support student learning [5, p.146].

The potential of IT in education appears in a different way and contains such opportunities:

- methodology and strategy improvement of educational content selection, change insertion to the process of traditional disciplines;
- learning efficiency raising, its personalization, individualization, organization of new cooperation forms in the learning process, content and character change of the teacher's and student's role;
- modernization of management mechanisms of education system, educational process, its planning, organization and controlling.

Leading link of the informatization process is the change of its objectives and lesson content:

- the content of the disciplines;
- a wide use of informatization means;
- a deep informatization impact on the objective of the learning process.

As all youth lives side by side with technology, the teacher's aim should be to create all possible conditions to bring students' outside world in the classroom. Almost all languages are well mediated nowadays. Thus using the Internet the teacher will present the students powerful and interesting opportunities for communication, interaction and collaboration. Students are encouraged to communicate not just with their group mates in the classroom but with those who are physically and geographically apart. Doing this, new ways for practicing language are opening. ICT provide appropriate basis for the development of main language skills – speaking, listening, writing and reading.

The foreign language teacher is not always the best example of the speaker of a foreign country: his articulation, pronunciation, and speech in general, physical, psychological, emotional state does not always reflect the best model for pupils to follow. Sometimes he can contradict himself by proposing different variants of intonation or stress patterns by distracting.

Speaking about teaching pronunciation, intonation, speaking in general, the teacher can use a wide range of opportunities that IT suggests. For example, using any sound editor, e.g. Sound forge or just microphone, the teacher can ask the pupil to record his homework (a list of new words, any set-phrases or sayings) digitally at home. Then he sends it either via e-mail, Skype or using social networks, web camera to the teacher. The teacher analyzes pupil's recording and tries to correct it and to explain the pupils how, where and when correct and make it perfect. At the next lesson, the pupil will be ready to present an appropriate version of his homework in front of the classroom. This pre-lesson (distance) work will make him confident and motivated at our lessons. The question is: "Is the teacher ready to find 25 minutes for his pupils to keep in touch outside the classroom?" If the teacher continues his work outside the classroom or language laboratory, the flow of learning a foreign language will become permanent, emotionally coloured and positively receipted. According to Pasov Y.I. active implementation of articulation-motion memory is a main condition of effective remembering of language material since real assimilation starts from imitation and not even from listening [2, p.39].

The sense of communicative learning lies in understanding that process of learning is a model of communication process. Communicative approach is a strategy that designs communication and is directed at the creation of psychological and speech readiness to communication, conscious comprehension of material and ways of its working, understanding

of demands to utterance effectiveness [1,p.132].

Clark E.T. suggested that a good teacher expresses:

- Belief in and development of human capacities;
- Awareness of one's vocation to become human;
- An expanded social imagination;
- New organizing ideas;
- Deep sensitivity to tools in human relationships;
- A learned immunity to technical goals;
- Ability to make complex value choices;
- Highly developed moral awareness;
- Sophisticated information handling skills;
- Expanded consciousness of the future [3p.2-3].

Conclusion. During the lesson the teacher should bear in mind that between the student and himself one

more participant appears – a personal computer which is an essential recipient in the learning process. In an ordinary classroom the teacher can not observe, control and check pupils' understanding of new lexical material simultaneously. And if the teacher does him best to achieve that doesn't mean that all pupils are able to acquire essential lexis and know how to use it in practice. IT proposes different levels of difficulty, various task speed, different topics that make pupil motivated and interested during and after the lesson.

Supporting the integration tendencies of cognition, the process of education informatization actualizes the design and development of approaches to the potential use of information technologies in order to develop the personality of a student, his alternative thinking, imagination, attention, abilities. Psychological factors here play a vital role.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов / Л.І.Морська // Навчальний посібник. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.
2. Пасов Е.И. Коммуникативный метод обучения иному язычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – С. 39.
3. Clark E. The research for a new educational paradigm / E.T.Clark // Holistic Education review. – Vol.1 (1), 1988. – Pp. 18-25.
4. Dudeney G., Hocky N. How to teach English with technology / Gavin Dudeney, Nicky Hochky // Pearson Education Limited: Edinburg Gate, Harlow, 2008. – P. 8-9.
5. Ford P., Goodyear P., Heseltine R., Lewis R., Darby J., Graves J. Managing change in higher education: A learning environment architecture / P.Ford, P.Goodyear, R.Heseltine and others // Society for Research in Higher Education and Open University Press. – 1996. – P. 146.
6. Harmer J. How to teach English / J.Harmer // Pearson Education Limited: Edinburg Gate, Harlow, 2009. – 176 p.
7. Webster R. A reflective and Participatory Methodology for E-learning and Life-long Learning / R.Webster // Advances in E-learning: Experiences and methodologies / J.Francisco, G.Penalvo // Information Science Referece. – Hershey. – 2008. – P. 4.
8. Wilson B. What is a constructivist learning environment? In B.g.Wilson (Ed.) / B.Wilson // Constructivist learning environments: Case-studies in instructional design: Educational Technology Publications. – 1996. – P. 3.

ТКАЧЕНКО О.А.,
кандидат психологічних наук,
КПІ ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ДІАЛОГОВОМУ ПРОСТОРІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

У статті презентована модель психологічної ситуації клієнта психологічної консультації, що розроблена автором. Реалізація цієї моделі служить підставою для системного використання прийомів розуміння внутрішнього діалогу клієнта, їх дослідження і формування.

Ключові слова: модель текстуального простору, діалог, прийом розуміння психологічної ситуації клієнта.

В статье презентована разработанная автором модель психологической ситуации клиента психологической консультации. Реализация этой модели служит основанием для системного использования приёмов понимания внутреннего диалога клиента, их исследования и формирования.

Ключевые слова: модель текстуального пространства, диалог, прием понимания психологической ситуации клиента.

In article the model of a psychological situation of the client of psychological consultation developed by the author is presented. Realization of this model forms the basis for system use, studies, formation of technique understanding of internal dialogue client.

Key words: model of textual space, dialogue, technique of understanding of the client's psychological situation.

Характерною рисою розвитку психології в Україні на межі ХХ-ХХІ століть є інтенсивний розвиток її практичного аспекту. Практична психологія об'єднує галузі і сфери психології, що обслуговують практику, спрямовані на надання психологічної допомоги людині, яка переживає складнощі і критичні ситуації на своєму життєвому шляху. У різних сферах психологічної практики, а значить і в процесі підготовки майбутніх психологів у системі вищої освіти до її здійснення, неможливо обійтися без технологій практичної психології та умінь їх застосування в процесі надання психологічної допомоги. Важлива задача сьогодення полягає у створенні таких психолого-педагогічних умов фахової підготовки, які здатні забезпечити формування методологічної, особистісно-орієнтовної, логіко-психологічної культури діяльності майбутнього психолога, здатності враховувати та використовувати в своїй діяльності системоформуючі можливості певних методологічних процедур.

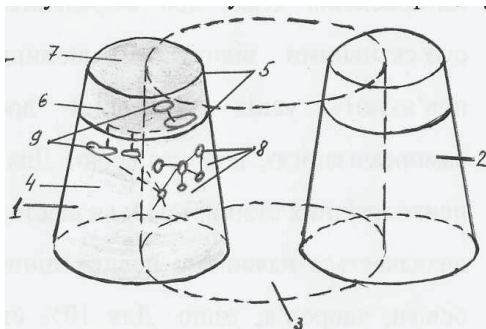
В останні роки в якості наукового підґрунтя для вирішення такої задачі можна використовувати теоретико-методологічні і прикладні здобутки психологічної герменевтики як напряду досліджень, що вивчає проблеми розуміння та інтерпретації реальності, у тому числі психологічної реальності

людини, її особистісного досвіду.

Мета даної статті полягає у визначенні наукового потенціалу психологічної герменевтики для рішення проблем забезпечення майбутніх психологів психотехнічними засобами роботи в діалоговому просторі психологічного консультування.

Практична психологія спрямована саме на роботу зі смисловою сферою особистості. У ситуації надання психологічної допомоги найважливішими процедурами виступають розуміння й інтерпретація як попереднє структурування, подальше осмислення і переосмислення психологом інформації, трансльованої клієнтом (Н. В. Чепелева). В якості об'єкта, на який спрямована діяльність психолога консультанта виступає психологічна ситуація клієнта – «відображення реальної життєвої ситуації у смисловій сфері людини» [6, с. 134]. Таким чином, оволодіння процесом розуміння психологічної ситуації клієнта (ПСК) – основа ефективної професійної діяльності практичного психолога.

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,



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 зміст 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.

Рис. 1. Модель текстуального простору ПСК в ситуації психологічного консультування.

мають приховану проблемність, що знаходить відображення в складності їхньої структури (Н. Ф. Каліна). Отже, ПСК було представлено у вигляді моделі, що включає багаторівневий текстуальний простір, у якому відбуваються процеси утворення значень і смислів (рис. 1).

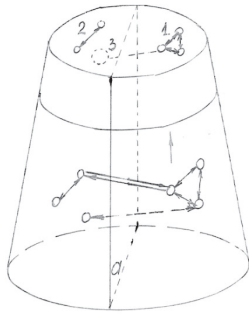
У ситуації психологічного консультування скарга клієнта з'являється перед психологом у вигляді наративу, який є зовнішнім когнітивним рівнем тексту ПСК, результатом попередньої смислоутворюючої діяльності оповідача. Процес розуміння психолога буде переважно спрямований на внутрішній смисловий рівень 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. Ситуацію психологічного консультування представлено у вигляді моделі, що включає динамічний простір тексту-діалогу, який складається з багаторівневих текстів клієнта і психолога, а також міжтекстового семіотичного простору, причому останній включає інформацію, доступну розумінню всіх учасників консультативного процесу.

Між тим, діалогічний підхід до розуміння в ситуації психологічного консультування обумовлений не тільки суб'єкт-суб'єктним характером відносин її учасників, не тільки тим, що «суб'єкт як такий... не може, залишаючись суб'єктом, стати безмовним, тому пізнання його може бути тільки діалогічним» (М.М.Бахтін [1, с. 363]). Під діалогом у ситуації психологічного консультування мається на увазі не тільки герменевтичний діалог психолога і клієнта з приводу тексту психологічної ситуації останнього, але і про внутрішній діалог даного тексту – безлічі голосів, «поліфонії смислів», у центрі якої – діалог автора і героя (героїв), у ролі яких може виступати сам клієнт

(клієнт-автор і клієнт-герой), клієнт і інтеріоризовані значимі інші.

Внутрішній діалог утримує в собі структуру зовнішніх діалогів, які існували раніше і аналогічні за структурою зовнішньому діалогу. Відмінність же полягає в тому, що внутрішній діалог існує в згорнутому вигляді і його функціонування як діалогу зазвичай не усвідомлюється. Між тим, саме невідрефлексовані неузгодженості, суперечності, що виникають у внутрішньому діалозі, можуть слугувати підґрунтям для внутрішніх конфліктів особистості, які, в свою чергу, призводять до проблемності ПСК. Внутрішня боротьба – це, по суті, боротьба з будьким, тобто внутрішній діалог має, якщо його проаналізувати, адресата. Зовнішній діалог одночасно запускає внутрішній, але без внутрішнього діалогу не може бути зовнішнього, і сам внутрішній діалог виходить у зовнішній, проектується в нього. Тому важливо орієнтуватися на внутрішній діалог іншої людини. Ще краще адресувати висловлення внутрішньому діалогу [5, с. 103-104]. У процесі діалогу відбувається «розмикання» цілісного світу людини, його самовиявлення в конкретній взаємодії, у відповідь на відповідне посилення партнера, актуалізація людиною своєї природи, безпосередньо зв'язаної з подоланням різних форм опору і захисту, що спираються на інерцію звичного-адаптивного, недіалогічної поведінки [4]. «Протиріччя в самому житті», відбиті в мові, знаходячи відкритість у мові стають доступними для аналізу як психолога, так і самого клієнта [2, с. 17].

Отже, перед психологом постає задача розпізнавання в тексті клієнта ознак внутрішнього діалогу як критичних пунктів зародження діалогу зовнішнього і підтримки діалогічної інтенції клієнта. Виконання даної задачі вимагає напрямку активності психолога на зону діалогічних відношень тексту клієнта за допомогою використання відповідних прийомів розуміння.



Примітки: 1 – відрефлексовані зв'язки між елементами тексту ПСК; 2 – невідрефлексовані зв'язки між елементами тексту ПСК; 3 – суперечності, неузгодженості між елементами тексту ПСК.

Рис. 2.5. Модель зони простору тексту ПСК «Діалогічні відношення тексту клієнта».

В просторовій моделі тексту клієнта можна виділити зону «Діалогічні відношення тексту клієнта», і уявити її як порушення зв'язків між текстовими елементами відносно до гіпотетично існуючої площини *a* (рис. 2), що виявляються на різних рівнях тексту клієнта та існують у формі їхньої невідрефлексованості, неузгодженості, суперечності, або склеяності, злиття, конгломерованості. Наявність таких порушень призводить до того, що на когнітивному рівні відповідні елементи виступають для клієнта не тільки як суперечливі, але і як непов'язані між собою (елемент 1 та 2 на рис. 2), і як взагалі відсутні (елемент 3 на рис. 2.).

Результати попереднього теоретичного аналізу літератури з проблем психологічного консультування та психотерапії [7], [8] дозволив створити систему прийомів розуміння, які спрямовані на зону текстуального простору психотерапевтичної ситуації «Діалогічні відношення тексту клієнта».

Відмінною рисою тексту клієнта є велика міра діалогічності, наявність в ньому великої кількості смислових позицій, думок, точок зору, більшої кількості «голосів». Доволі часто проблема клієнта знаходиться в неузгодженості смислових позицій його внутрішнього діалогу або в неусвідомленості клієнтом такого діалогу. У цьому зв'язку перед психологом постає завдання виявлення на зовнішньому рівні тексту ознак внутрішнього діалогу, забезпе-

чення виходу останнього в зовнішні когнітивні шари тексту, його осмислення, подальшій побудові на цій основі діалогу зовнішнього, і, можливо, переосмислення. Виконання таких задач жадає від консультанта прояву активності, спрямованої на зону «діалогічні відносини тексту клієнта».

Надійним показником сформованості в студентів-психологів прийому розуміння ПСК є його використання в процесі психологічного консультування. Дослідження сформованості зазначених прийомів було проведено методом контент-аналізу. У якості стимульного матеріалу студентам в усній формі, від першої особи, у вигляді наративу, було запропоновано тексти, створені на основі прикладів консультативних бесід, представлених у працях О. Ф. Бондаренка та С. В. Васьківської. У якості критерію аналізу письмових звітів студентів виступали ознаки зазначених прийомів, поява яких була підставою для кількісного і якісного аналізу матеріалу.

Отже, застосування студентами прийомів розуміння, спрямованих на зону «діалогічні відношення в тексті клієнта» можна констатувати за наявністю в їхніх звітах ознак прийомів розпізнавання в тексті клієнта внутрішнього діалогу (чи, визначення критичних пунктів зародження діалогу зовнішнього). А саме:

- ознаки фіксування в тексті клієнта

звернення до подій, об'єктів, персонажів, що перебувають за межами актуального психотерапевтичного простору, в тому числі, елементів діалогу зі значимим іншим, що може виявлятися в розпізнаванні в репліках клієнта звертання до подій, об'єктів, персонажів, які знаходяться за межею психотерапевтичного простору у формі звертання, питання, очікуваних відповідей, невисловлених бажань, обвинувачень, докорів, оцінок («Клієнтка оцінює свого чоловіка як гостя в сім'ї», «...ніби обвинувачує його в цьому», «Матері явно не вистачає підтримки з боку чоловіка, який гість в сім'ї», «Мама так наголошує на тому, що вона не перебільшує значущості проблеми, ніби хтось їй заперечує», «Мати ніби то винить свекруху, за те, що вона не правильно почала виховувати дівчат»);

- семантичного подвоєння клієнтом себе як суб'єкта, наприклад, пропозиції альтернатив, наявності «пояснення» у наративі («Проблеми дочки мама намагається пояснити обставинами», «Спочатку мати Маринки скаржилась тільки на поведінку дівчинки, але прагне пояснити її особливостями розумової діяльності дочки. Хоча з її розповіді видно, що дівчинка маніпулює»);
- фіксування в репліках клієнта узагальнення власних думок, суперечок із собою, самоспростувань, самоаналізу мислення, самооцінки (оцінки), відношення до проблем, фактів, висловлювань інших, вираження своєї «Мама наголошує, що хоче допомогти дочці стати «своєю» серед однолітків, і водночас визнає, що не може з різних обставин», «Мати каже, що їй здається, що вона втрачає дочку», «Тільки тепер мати зрозуміла, як вона каже, що те чим вона пишалась в дочці – її ранню дорослість, виявилось причиною її «відлюдкуватості»», «Мама виказує занепокоєність (і словесно підтверджує свій стан), проблемою дочки, і тим, що не може їй

допомогти», «Мати впевнена, що дочка схильна до самогубства, бо чула, як та казала: «Я не витримаю такого життя», - і запитувала, - «Чи боляче різати вени?»»);

- виявлення невідповідності між окремими елементами висловлювання, в тому числі аграматизмів, неологізмів, обмовок («Скаржиться весь час на дочку, і тільки прохання звучить: «Допоможіть НАМ»»);
- констатації інертного звично-адаптивної, недіалогічної поведінки клієнта («Мати каже, що в їх родині не прийнято вести довірливі відверті розмови. І здається, що сама вона так себе і поводить, навіть коли у дочки проблеми», «Знову класична ситуація: впливайте на мою дочку, а не на мене, хоча в ситуації, яка склалась погано мені»);
- питально-відповідних комплексів (««Хіба я знала, що так буде?» - сама у себе запитує мати», «А знаєте, який це вік?» - звертається мама, чи до психолога, чи до авторитетного погляду на життя...»);
- виявлення в тексті клієнта цитування, посилення з інших контекстів («Мама намагається бути об'єктивною. Часто цитує дочку. Намагається подивитися на проблему її очима»);
- згадування про необхідність «каталізувати» діалогічну інтенцію клієнта («Цікаво, як мати відреагує, якщо вказати їй на те, що вона сама собі протирічить, приписуючи дочці одночасно відставання в інтелектуальному розвитку та сплановане вдавання глухоти, або вміння робити щось навпаки»);
- акцентування уваги на присутність позитивного формулювання клієнтом своїх дійсних потреб і бажань («Мама розповідає про проблеми доньки і весь час пояснює їх особливостями свого життя, а значить готова до діалогу з донькою, бо в її ситуації бачить свої помилки», Мати ніби розуміє свої помилки: не вистачає часу на дочку, не відра-

Таблиця 1

Оцінка суб'єктивної труднощі та значущості для студентів-психологів прийомів розуміння ПСК спрямованих на зону «діалогічні відношення тексту клієнта».

Групи студентів	Значущість прийомів розуміння ПСК (сер. арифм. по групі)	Трудність прийомів розуміння ПСК (сер. арифм. по групі)
2-3 курс	1,6	3,6
4-5 курс	1,5	3,5
Всі досліджувані	1,6	3,5

зу відреагувала на її замкненість, особливості відносин з іншими дітьми», «Мати хоче виправити відносини з дочкою. Здається, вона бачить свої помилки у вихованні і готова змінюватись сама»);

- спроби представити текст клієнта у вигляді діалогу (*матері з дочкою*).

В констатувальному експерименті взяли участь 286 (98 – студенти 2-3 курсів, 188 – студенти 4-5 курсів) студентів-психологів КПІ ДВНЗ «КНУ» та КФ ЗНУ. Аналіз отриманих результатів використання досліджуваних прийомів продемонстрував, що показник середнього арифметичного по групі у студентів 2-3 курсів дорівнює 0,6, а у студентів 4-5 курсів – 0,9. Загалом по виборці – 0,8. Констатувати факт акцентування уваги студентами-психологами на наявності в тексті клієнта діалогічних моментів дозволили ознаки відповідних прийомів, що були відображені 39,2 % від загальної кількості звітів студентів.

Н.Ф. Іващенко [3] і В.С. Цетлін [10] у своїх дослідженнях дійшли висновку, що істотними показниками сформованості прийомів розуміння виявляються їхня доступність і значущість для студента. Доступність прийому вчені розглядали як міру труднощі прийому для засвоєння, як відносний розрив між підготовленістю студента й тим, що потрібно від нього для виконання відповідного завдання. Значимість прийому для студента - як

ступінь усвідомлення ним важливості, необхідності цього прийому для досягнення тих або інших цілей. Спираючись на зазначені теоретичні положення, досліджуванам було запропоновано оцінити суб'єктивну труднощі та значущість кожного з виділених прийомів. Думка студентів про міру труднощі прийому в консультативному процесі оцінювалась за наступною шкалою: 1 бал – легкий, 2 бали – не дуже трудний, 3 – трудний, 4 – дуже трудний, 5 – не знаю, про міру значущості: 4 бали – дуже важливий, 3 бали – важливий, 2 бали – не дуже важливий, 1 бал – не важливий, 0 балів – не знаю. Результати представлено в таблиці 1.

Для з'ясування ступеня взаємозв'язку між показниками частоти застосування прийомів розуміння ПСК студентами-психологами та їх суб'єктивної значущості було проведено факторний аналіз на основі коефіцієнтів кореляції Спірмена. Для відношення Значущість-Трудність $r_s = 0,28$ (при $t_{емп} = 4,99$), для відношення Кількість-Значущість $r_s = 0,44$ (при $t_{емп} = 8,37$), для відношення Кількість-Трудність $r_s = 0,23$ (при $t_{емп} = 4$). Оскільки для даної вибірки $t_{кр} = 2,28$, умова $t_{емп} > t_{кр}$ виконувалась у всіх випадках, можна констатувати наявність кореляційного зв'язку між досліджуваними явищами на рівні $p \leq 0,001$. Малі величини коефіцієнтів

кореляції можна частково пояснити тим, що особливості конкретної ПСК та штучне пред'явлення текстів, які відображали ПСК, під час дослідження обмежували можливість використання деяких прийомів. В той же час, суб'єктивне бачення значущості і труднощі студенти мали змогу продемонструвати для всіх теоретично окреслених прийомів. Між тим, навіть отримані коефіцієнти кореляції вказують на доволі істотний прямий зв'язок між кількістю застосування прийомів розуміння ПСК і усвідомленням студентами їх значущості. Даний факт дозволяє зробити висновок про необхідність приділяти увагу розкриттю значущості, необхідності, важливості, корисності кожного прийому при його формуванні. Акцентуючи увагу на тому, що під час оцінки суб'єктивної труднощі прийомів, студентам, по суті, була пред'явлена шкала легкості – труднощі, отримання коефіцієнтів кореляції, які б вказували на зворотній пропорційний зв'язок, дозволили б говорити – значущими прийомами для студентів є легкі прийоми. Але цього не відбулося.

Результати дослідження сформованості прийомів розуміння ПСК у студентів-психологів дозволяє стверджувати що студенти доволі рідко використовують ці прийоми. Для студента-психолога суб'єктивна труднощі прийому розуміння ПСК більш тісно, ніж його відносна легкість, пов'язана з його суб'єктивною значущістю. Значить, для того, щоб прийом розуміння ПСК використовувався частіше, треба враховувати наступне: з одного боку, – необхідно, щоб він мав доволі високий рівень суб'єктивної значущості для студента; з іншого, – суб'єктивно значущими виступають прийоми середнього рівня труднощі. Така констатація дозволяє зробити припущення: під час формування прийомів розуміння ПСК необхідно створити такі умови, які б підвищували суб'єктивну значущість прийому для студента-психолога, та, водночас, дозволяли

оцінювати його труднощі як середню. 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 [8], а також особливостей їхньої взаємодії, взаємодоповнення, взаємозаміни; знання шляхів перевірки результатів застосування.

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 [9].

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 «діалогічні відношення в тексті 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 консультатив-

ному 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.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Джавршиян Н. Р. Культура контекста (герменевтический аспект) / Нана Размиковна Джавршиян // Обсерватория культуры: журнал-обозрение. – С. 13-20.
3. Иващенко Н. Ф. Психология приемов понимания при зрительном и слуховом восприятии иноязычного текста: дис. ... канд. психол. наук / Н. Ф. Иващенко, Минский гос. пед. институт иностранных языков. – Минск, 1985. – 137 с.
4. Коришунов А. М. Диалектика социального познания / А. М. Коришунов, В. В. Мамонтов. – М., 1988. – 384 с.
5. Олешкевич В. И. Рождение новой психотехнической культуры / Валерий Иванович Олешкевич. – М., 1997. – 180 с.
6. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. К.: Либідь, 1999. – 536 с.
7. Ткаченко Е. А. Диалогичность как фактор понимания психологической ситуации клиента [Текст] / Е. А. Ткаченко // Современные проблемы психологии развития и образования человека : сборник материалов I Всероссийской конференции с международным участием : в 2 т. / АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина». – Т. 1. – СПб. : «АЙСИНГ», 2009. – С. 97-105.
8. Ткаченко О. А. Особливості використання студентами-психологами прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта 9Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – Київ : ІВЦ «Політехніка», 2004. – № 3. – С. 121-124
9. 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.
10. Цетлин В. С. Доступность и трудность в обучении / В. С. Цетлин. – М: Знание, 1984. – 30 с. та ін.: Підручник. К.: Либідь, 1999. – 536 с.

УЛУНОВА Г.Є.,
кандидат психологічних наук,
доцент, докторант кафедри
психології,
Національний педагогічний
університет ім. М.П. Драгоманова,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПЕРЦЕПТИВНО-АНАЛІТИЧНОГО АСПЕКТУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

У статті аналізуються особливості психодіагностики культури професійного спілкування державних службовців. Автором підбрано та описано існуючі психодіагностичні методики, які можуть бути використані при вивченні певних структурних компонентів перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців. Робляться висновки про необхідність розробки психодіагностичної методики «Культура професійного спілкування державних службовців».

Ключові слова: культура, професійне спілкування, функціональні та структурні аспекти культури професійного спілкування державних службовців, психодіагностика.

В статье анализируются особенности психодиагностики культуры профессионального общения государственных служащих. Автором подобраны и описаны существующие психодиагностические методики, которые могут быть использованы при изучении определенных структурных компонентов перцептивно-аналитического функционального аспекта культуры профессионального общения государственных служащих. Делаются выводы о необходимости разработки психодиагностической методики «Культура профессионального общения государственных служащих».

Ключевые слова: культура, профессиональное общение, функциональные и структурные аспекты культуры профессионального общения государственных служащих, психодиагностика.

This article analyses the psychodiagnostic peculiarities of civil servants' professional communication culture. The author describes some selected psychodiagnostic techniques which can be used for studying of certain structural components of the perceptive-analytical functional aspect of civil servants' professional communication culture. The author's conclusion is that there is a need for the development of a special psychodiagnostic method called «Civil servants' professional communication culture».

Key words: culture, professional communication, functional and structural aspects of civil servants' professional communication culture, psychodiagnostics.

Постановка проблеми. Процеси модернізації державної служби у напрямку активізації її сервісної функції, безумовно, вимагають не тільки правових, структурних та інших якісних змін, але й оптимізації психологічних характеристик чиновників, які безпосередньо реалізують дану функцію на місцях. Таким чином, одним з найактуальніших завдань сучасної психологічної теорії та практики є розвиток культури професійного спілкування державних службовців. У свою чергу, оцінка ефективності реалізації розробок з цілеспрямованого розвитку культури професійного спілкування державних службовців потребує забезпеченості дослідників відповідним психодіагностичним інструментарієм.

Аналіз актуальних досліджень. Усі роботи, присвячені даній проблематиці, можна умовно поділити на дві групи. Перша група представлена дослідженнями культури спілкування, здійсненими І.Л. Береговою, О.М. Корніакою, Л.М. Мітіною, Н.О. Мітровою, А.В. Мудриком, М.М. Обозовим, Т.В. Самоходкіною, Ю.В. Суховершиною, Т.К. Чмут, Є.В. Шевцовою, Є.О. Шишовою та іншими. На основі аналізу робіт означених дослідників ми розглядаємо культуру спілку-

вання як інваріант базової психологічної культури особистості, який являє собою комплексне динамічне особистісне утворення, зумовлює особистісний розвиток та самореалізацію суб'єктів ефективного спілкування. Культуру професійного спілкування як інваріант професійної психологічної культури ми визначаємо як поліструктурне інтегральне динамічне особистісне утворення, що визначає здатність до ефективного спілкування в контексті професійної діяльності фахівця як умови його професійного розвитку та самореалізації.

До другої групи відносяться роботи Л.П. Абрамової, О.Ю. Акимової, Г.М. Бірюкової, О.А. Давидової, О.А. Запорожець, М.М. Калашникова, Л.В. Комарової, І.П. Лотової, Л.М. Михайлець, Є.В. Охотського, М.М. Панової, О.Л. Приходько та інших, якими досліджено певні сутнісні характеристики культури професійного спілкування державних службовців. На основі аналізу робіт вищезгаданих авторів культуру професійного спілкування державних службовців як інваріант професійної психологічної культури державних службовців у широкому розумінні поняття ми визначаємо наступним чином – це якісні характеристики комунікативної діяльності державних службовців як професійної групи, що формуються в процесі

професіогенезу і відповідають компетенціям державних службовців у спілкуванні та взаємодії. А культуру професійного спілкування державних службовців як інваріант професійної психологічної культури державних службовців у вузькому розумінні поняття ми визначаємо наступними чином – це сутнісна інтегральна характеристика особистості, що являє собою комплекс психологічних характеристик фахівця, які забезпечують ефективність самореалізації фахівця у професійному спілкуванні при збереженні внутрішнього психологічного комфорту.

У роботах вищезазначених авторів за різними підставами визначено певні функціональні та структурні аспекти культури спілкування, взагалі, та культури професійного спілкування державних службовців, зокрема. На основі аналізу та узагальнення функцій культури професійного спілкування державних службовців ми виділили наступні функціональні аспекти культури професійного спілкування державних службовців: 1) перцептивно-аналітичний; 2) трансляційно-публічний; 3) управлінсько-координаційний; 4) особистісно-професійного саморозвитку.

На основі аналізу та узагальнення структурних компонентів культури професійного спілкування державних службовців нами виділено наступні структурні компоненти культури професійного спілкування державних службовців: 1) психологічну готовність державних службовців до професійного спілкування (як сукупність мотивів, установок, цінностей державних службовців щодо професійного спілкування, інтегрованих у їх професійній самосвідомості); 2) психологічну підготовленість державних службовців до професійного спілкування, що утворюється психологічною грамотністю («ази» культури професійного спілкування, оволодіння психологічними знаннями, уміннями, навичками тощо) та компетентністю (ефективне застосування знань, умінь, навичок у практичній діяльності); 3) акмеологічні інваріанти професіоналізму

особистості державного службовця у професійному спілкуванні (як комунікативні здібності, що стали особистісно-професійними якостями).

Виділені функціонально-структурні аспекти культури професійного спілкування державних службовців повинні бути покладені в основу емпіричного вивчення даного утворення. Розв'язанню означеної наукової проблеми присвячена дана стаття, **метою** якої є з'ясування особливостей психодіагностики структурних компонентів перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні в арсеналі практичних психологів відсутні психодіагностичні методики, предметом вивчення яких є безпосередньо культура професійного спілкування державних службовців. Тим більше нерозробленою залишається методика діагностики функціонально-структурних аспектів культури професійного спілкування державних службовців. Одним зі способів розв'язання даної проблеми є використання існуючих методик з вивчення певних аспектів спілкування особистості, взагалі, та професійного спілкування фахівця, зокрема.

У таблиці 1 представлений комплекс методик, які можуть бути використані при вивченні структурних компонентів функціональних аспектів культури професійного спілкування державних службовців.

Розглянемо докладніше методики, що можуть бути використані для вивчення структурних компонентів перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців.

Психологічну готовність державних службовців до професійного спілкування як складову перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування ми пропонуємо вивчати за методикою «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях»

Таблиця 1.

Методики з вивчення структурних компонентів функціональних аспектів культури професійного спілкування державних службовців.

Функціональні аспекти культури професійного спілкування державних службовців:	Структурні компоненти функціональних аспектів культури професійного спілкування державних службовців:		
	психологічна готовність державних службовців до професійного спілкування	психологічна підготовленість державних службовців до професійного спілкування	акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості державного службовця у професійному спілкуванні
перцептивно-аналітичний	Методика «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях» (І.Д. Ладанов, В.О. Уразаєва).	Методика «Діагностика рівня розвитку здібностей до адекватного розуміння невербальної поведінки» (В.О. Лабунська). Опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (В.О. Лабунська).	«Методика визначення організаторських та комунікативних якостей» (Л.П.Калінінський). Методика «Діагностика доброзичливості» (за шкалою Кемпбелла). Методика «Діагностика ворожості» (за шкалою Кука-Медлей).
трансляційно-публічний	Методика «Діагностика основних видів спрямованості особистості у спілкуванні» (С.Л.Братченко).	Опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (В.О. Лабунська). Методика «Діагностика особливостей комунікативної саморегуляції» (О.Д. Ішков, модифікація С.В. Шаванова).	Тестова карта комунікативної діяльності (О.О. Леонтьєв).
управлінсько-координаційний	Методика «Діагностика основних видів спрямованості особистості у спілкуванні» (С.Л.Братченко).	«Тест комунікативних умінь» (Л. Міхельсон). Опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (В.О. Лабунська). Методика рисуночних асоціацій «Ділові ситуації» (Н.Г. Хитрова).	«Методика визначення організаторських та комунікативних якостей» (Л.П. Калінінський).
особистісно-професійного саморозвитку	Методика «Діагностика рівня саморозвитку» (Л.М.Бережнова).	Методика «Діагностика рівня парціальної готовності до професійного саморозвитку» (М.П. Фетискин).	Методика «Діагностика комунікативно-характерологічних особливостей особистості» (Л.І. Уманський, А.М. Лутошкин та ін.)

(І.Д. Ладанов, В.О. Уразаєва) [4, с. 92-94], спрямованою на визначення основних комунікативних орієнтацій та їх гармонійності в процесі формального спілкування за наступними шкалами: 1) орієнтація на прийняття партнера; 2) орієнтація на адекватне сприйняття і розуміння партнера; 3) орієнтація на

досягнення компромісу.

Методика складається з 20 тверджень, до кожного з яких досліджуваному пропонується підібрати один з варіантів запропонованих відповідей. Обробка результатів методики передбачає визначення високого (21 і більше балів), середнього (8-20 балів)

чи низького (менше 7 балів) ступеня вираженості характеристик.

Психологічну підготовленість державних службовців до професійного спілкування як складову перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування ми пропонуємо вивчати за методикою «Діагностика рівня розвитку здібностей до адекватного розуміння невербальної поведінки» (В.О. Лабунська) [2, с. 116-130], що складається з 8 соціально-перцептивних завдань. Перше завдання спрямоване на діагностику адекватності розуміння стану та стосунків людини на основі її пози. Друге завдання визначає рівень адекватності розуміння інтелектуально-вольових станів, емоційних нюансів цих станів на основі невербальної поведінки. Третє завдання виявляє рівень адекватності розуміння станів людини на основі її міміки. Четверте завдання спрямоване на діагностику адекватності розуміння станів людини через встановлення зв'язків та відмінностей між психологічним змістом різних елементів її невербальної поведінки. П'яте та шосте завдання діагностують можливості респондентів регулювати стосунки між людьми в емоційно-негативну сторону (п'яте завдання) чи емоційно-позитивну сторону (шосте завдання) через використання у спілкуванні форм невербальної поведінки. Сьоме завдання дозволяє діагностувати адекватність інтерпретації соціальних статусів та типу взаємостосунків співрозмовників за їх невербалістикою. Восьме завдання спрямоване на діагностику можливості до встановлення адекватного зв'язку між вербальною та невербальною поведінкою людини. Аналіз результатів методики може здійснюватися як за кожним окремим завданням (максимально 20 балів), так і за сукупними показниками (максимально 160 балів), які, у свою чергу, можуть бути розподілені на три рівні.

Також для діагностики психологічної підготовленості державних службовців до професійного спілкування

як складової перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування може застосовуватися опитувальник В.О. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» [3, с. 66-70], спрямований на вивчення соціально-психологічних характеристик суб'єкта ускладненого спілкування: 1) експресивно-мовних (тихої мови, тривалих пауз під час розмови, невиразної жестикуляції, швидкого темпу мови, інтенсивної жестикуляції тощо); 2) соціально-перцептивних (невміння співвідносити дії і вчинки співрозмовника з його якостями особистості, невідповідності себе на місце іншої людини, невідповідності «читати» по обличчю почуття і наміри іншої людини, невідповідності продемонструвати розуміння особливостей співрозмовника, прагнення відносити людей до конкретного типу, звички судити про співрозмовника за його зовнішністю, бажання оцінювати людей на основі уявлень, які склалися під впливом оточуючих тощо); 3) стосунків-звернень (байдужого, підозрілого, ворожого, високомірного, вимогливого ставлення до співрозмовника, страху бути смішним в очах співрозмовника тощо); 4) вмінь та навичок організації взаємодії (бажання співрозмовника більше говорити, ніж слухати, звички перебивати розмову, невідповідності вчасно припинити розмову, бажання займати у спілкуванні ведучу позицію, бажання нав'язати свою точку зору, невідповідності слухати, вести розмову, невідповідності пояснювати, обґрунтовувати свої пропозиції, зауваження, невідповідності слухати, вести розмову, невідповідності урізноманітнювати мовні форми звернення до співрозмовника тощо); 5) умов спілкування (тривалості спілкування, концентрації уваги на особистих думках, присутності незнайомих осіб, вікової різниці тощо). Опитувальник містить 68 характеристик суб'єкта ускладненого спілкування, які досліджуваному пропонується оцінити за 6-бальною шкалою, виходячи з того, наскільки означена особливість є притаманною йому у ситуаціях професій-

ного спілкування.

Кількість балів, набраних досліджуваним за кожною шкалою опитувальника, може коливатися від 0 до 20 та свідчити про високий, середній або низький рівні психологічної підготовленості державних службовців до професійного спілкування як структурного компоненту перцептивно-аналітичного (друга шкала опитувальника: соціально-перцептивні характеристики суб'єкта спілкування) функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців.

Для дослідження акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості державного службовця у професійному спілкуванні як складової перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування може використовуватися «Методика визначення організаторських та комунікативних якостей» (Л.П. Калінінський) [1, с. 97-109]. В методиці представлені наступні професійно-значущі комунікативно-організаторські якості суб'єкта спілкування: 1) комунікативна спрямованість; 2) діловитість; 3) прагнення до домінування у спілкуванні; 4) впевненість у собі; 5) вимогливість до партнера; 6) впертість; 7) поступливість; 8) залежність; 9) психологічний такт; 10) чуйність.

Опитувальник містить 160 характеристик, певні групи яких описують означені вище комунікативно-організаторські якості. Кількість балів, набраних досліджуваним за кожною комунікативно-організаторською якістю, може коливатися від 0 до 15. Показник від 0 до 3 балів свідчить про «номінальний» рівень розвитку певної якості, показник від 4 до 7 балів – про «потенційний» рівень розвитку певної якості, показник від 8 до 11 балів – про «перспективний» рівень розвитку певної якості, показник від 12 до 15 балів – про «найвищий» рівень розвитку певної якості. Співвідношення показників комунікативно-організаторських якостей досліджуваного утворює профіль його особистісних властивостей.

Для дослідження акмеологічних ін-

варіантів професіоналізму особистості державного службовця у професійному спілкуванні як складової перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування доцільним є застосування такої шкали методики, як чуйність – здатність розуміти і співпереживати іншим, бажання допомагати всім, хто цього потребує.

Для дослідження акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості державного службовця у професійному спілкуванні як складової перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування також може використовуватися методика «Діагностика доброзичливості» (за шкалою Кепбелла) [3, с. 102-104]. Методика складається з 8 пар тверджень, з яких досліджуваному дається завдання обрати ті, що найбільше відповідають уявленню про себе та інших людей. Обробка виборів, зроблених досліджуваним, дозволяє визначити притаманний йому низький (2 бали та менше), середній (3-5 балів) або високий (понад 4 бали) рівень доброзичливості.

Для дослідження акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості державного службовця у професійному спілкуванні як складової перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування також може використовуватися методика «Діагностика ворожості» (за шкалою Кука-Медлей) [3, с. 105-108], що дозволяє оцінити: 1) цинізм; 2) ворожість; 3) агресивність особистості. Методика складається з 27 тверджень, кожне з яких досліджуваний повинен оцінити за ступенем відповідності уявлень про себе та інших людей.

Кожна шкала містить відмінні кількісні показники вираженості. Шкала цинізму: 65 балів і більше – високий показник; 40-65 балів – середній показник з тенденцією до високого; 25-40 балів – середній показник з тенденцією до низького; 25 балів і менше – низький показник. Шкала агресивності: 45 балів і більше – високий показ-

ник; 30-45 балів – середній показник з тенденцією до високого; 15-30 балів – середній показник з тенденцією до низького; 15 балів і менше – низький показник. Шкала ворожості: 25 балів і більше – високий показник; 18-25 балів – середній показник з тенденцією до високого; 10-18 балів – середній показник з тенденцією до низького; 10 балів і менше – низький показник.

Усі описані методики повинні виконуватися державними службовцями як мінімум двічі: враховуючи особливості спілкування з колегами та враховуючи особливості спілкування з відвідувачами. Зазначимо, що твердження усіх методик є універсальними для фахівців різних спеціальностей, а, отже, в інструкцію до методик легко можна внести уточнення, що у процесі роботи над методиками слід спиратися на досвід спілкування при виконанні професійних обов'язків у сфері державного управління.

На основі вищесказаного можна зробити наступні **висновки**. По-перше, на нашу думку, застосування функціонально-структурного підходу до вивчення особливостей культури професійного спілкування державних службовців є методологічно виправданим та емпірично доцільним.

По-друге, на сьогодні в арсеналі практичних психологів відсутні психодіагностичні методики, предметом вивчення яких є безпосередньо культура професійного спілкування державних службовців. Тим більше нерозробленою залишається методика діагностики структурних компонентів перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців. По-третє, одним зі способів розв'язання даної проблеми є використання існуючих методик з вивчення певних аспектів спілкування особистості, взагалі, та професійного спілкування фахівця, зокрема. По-четверте, в означених методиках не відображається специфіка внутрішньо-організаційної та позаорганізаційної сфер спілкування державних службовців. Також використання означеного комплексу є інформативним, але потребує значної кількості часу та вмотивованості респондентів до психодіагностичного обстеження. По-п'яте, необхідною є розробка методики комплексної діагностики функціонально-структурних особливостей (у тому числі структурних компонентів перцептивно-аналітичного аспекту) культури професійного спілкування державних службовців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Батаршев, А.В. Диагностика способности к общению [Текст] / А.В. Батаршев. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с: ил. – (Серия «Практическая психология»).
2. Лабунская, В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) [Текст] / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1986. – 135 с.
3. Психология затруднённого общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция [Текст] / В.А. Лабунская, Ю.А. Менжерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Издат. центр Академия, 2001. – 288 с.
4. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.

ФЕДУХ І.С.,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практики
іноземної мови та методики
викладання,
Хмельницький національний
університет,
м. Хмельницький

АКТУАЛІЗАЦІЯ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто можливості актуалізації духовного потенціалу особистості в процесі вивчення іноземної мови в дорослому віці. Проаналізовано сутність духовного потенціалу особистості, його зв'язок зі смислоутворенням, самоактуалізацією та самореалізацією, роль мови та мовлення у зазначених процесах.

Ключові слова: духовний потенціал, самоактуалізація особистості, вторинна мовна особистість, вторинна соціалізація

В статье рассмотрены возможности актуализации духовного потенциала личности в процессе изучения иностранного языка во взрослом возрасте. Проанализирована сущность духовного потенциала личности, его взаимосвязь со смыслообразованием, самоактуализацией и самореализацией, роль языка и речи в указанных процессах.

Ключевые слова: духовный потенциал, самоактуализация личности, вторичная языковая личность, вторичная социализация

The article deals with the possibility of actualization of personal spiritual potential in the process of foreign languages mastering in adulthood. The essence of personal spiritual potential, its connection with meaning-making, self-actualization and self-realization alongside with the role of language and speech in the processes mentioned is analysed.

Key words: spiritual potential, personal self-actualization, secondary linguistic personality, secondary socialization

Постановка проблеми. Знання різних мов є невід'ємною умовою демократичного розвитку суспільства, оскільки саме воно забезпечує діалог культур, сприяє культурному й соціальному взаємозбагаченню цілих народів та окремих індивідів, забезпечує відкритий доступ до інформації та обмін досвідом, знижує ризик маніпулювання суспільною свідомістю, формування етнічних стереотипів та міжетнічної ворожнечі. Водночас, важливість вивчення мов цим не вичерпується, оскільки мова завжди виступала й виступає не лише засобом спілкування, а й носієм певного культурного коду, в цьому сенсі будучи не лише соціальним, а й духовним явищем. «Мова – душа народу», тож, дотикаючись іншої мови, людина отримує змогу відкрити для себе цілий новий духовний світ – і або збагатитися ним, або відкинути як меншовартий, тим самим звужуючи можливості власного духовного зростання. Але навіть за наявності бажання оволодіти іншою мовою, досягнути її, нерідко трапляється так, що мова, навіть після багатьох років вивчення, залишається стороннім включенням – безособовим, чужим, жодною мірою не інтегрованим у внутрішній світ особистості, що спричиняє суттєве зниження мотивації її вивчення, значні труднощі в її практичному застосуванні. Останнє, на нашу думку, відбувається тоді, коли мовлення перестає розглядатися як психічний процес, різновид усвідомленої та цілеспрямованої діяльності особистості. Не випадково О.О. Потебня наголошував: «мова є засіб не виражати готову думку, а створювати її... вона не відображення світогляду, який вже склався, а діяльність, що його складає» [8, с. 141]. Мовленнєва діяльність безпосередньо пов'язана з процесами смислоутворення та самоактуалізації, і іноземна мова в цьому сенсі жодним чином не відрізняється від рідної. Розуміння цього зв'язку та його врахування в процесі вивчення іноземних мов сприяє як підвищенню

ефективності оволодіння іноземною мовою, так і актуалізації духовного потенціалу особистості, особистісному зростанню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вивченні можливостей іноземної мови в розкритті духовного потенціалу особистості необхідно спиратися на фундаментальні дослідження духовності та духовного потенціалу у психолого-педагогічній та філософській площинах. Проблема морального самовдосконалення людини, розвитку її духовного потенціалу відноситься до числа основних наукових проблем, що привертала і привертають увагу великої кількості науковців. Поняття духовності як філософської та культурологічної категорії глибоко аналізується в працях Н.В. Караульної, Н.В. Карленко, Н.Б. Трофімової. Психолого-педагогічні засади духовного виховання та розвитку духовності особистості розкривають у своїх працях І.Д. Бех, І.А. Зязюн, В.В. Знаков, Н.А. Коваль, В.П. Москалець, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин.

Вихованню духовності та розкриттю духовного потенціалу особистості в процесі вивчення іноземних мов останнім часом приділяється певна увага, здебільшого, в аспекті можливостей виховного педагогічного впливу на вихованців (школярів та студентів) під час занять з іноземної мови. Педагогічні можливості іноземної мови як навчального предмету в розвитку духовності та її складових (емпатії, толерантності, загальнолюдських цінностей та ін.) досліджують О.Т. Зарвіна, Т.В. Колодяжна, Ю.Н. Корольова, Л.О. Кузьміна, Л.С. Постова, В.Є. Сергєєва, В.О. Цегельнюк, А.І. Щелкова та ін. Водночас, на нашу думку, підхід, за якого вихованцеві відводиться лише пасивна роль «об'єкта педагогічного впливу», особистість якого формують ззовні шляхом певним чином організованих прийомів, дещо знижує можливості для розкриття особистості та вивільнення її духовного потенціалу, з одного боку, та недостатньо сприяє

розвитку вторинної мовної особистості як сукупності здібностей людини до іншомовного спілкування, що розвинулися до рівня здатності проникнути в «дух» мови, що вивчається [11].

Мета статті: проаналізувати можливості актуалізації духовного потенціалу особистості в процесі вивчення дорослою людиною іноземної мови та формування вторинної мовної особистості.

Виклад основного матеріалу. В межах культурологічного підходу духовність постає як спосіб самобудови особи в межах культурного світу через самовизначення і самоспрямування особи. Духовне специфікується в якості особливого компонента культурної реальності, форми самовизначення людини і розвитку її творчих потенцій [2, с. 5; 3, с. 65].

Н.В. Караульна потрактовує духовність як цілісний процес життєдіяльності людини, де цілераціональні дії нерозривно пов'язані з переживаннями. Цей процес постає водночас як самоідентифікація, самовизначення та самоздійснення, життєствердження особистості що постають у трьох площинах: праксеологічній, за якою самовизначення - це всезагальність життєдіяльності людини, здатність репрезентувати у формах суб'єктивної діяльності всезагальні властивості та зв'язки об'єктивної реальності, суб'єктивно - комунікативній та онтологічній [2, с. 10].

Е.О. Помиткін розглядає духовність як суб'єктивну сутність людини, що характеризується ціннісним усвідомленням буттєвої єдності та спрямованістю особистості на реалізацію у взаєминах і поведінці ідеалів Краси, Добра та Істини [7, с. 9].

У вітчизняній інтелектуальній традиції досліджується широкий спектр компонентів духовного світу людини: знання та його види; віра та переконання; оцінки, цінності і ціннісні форми свідомості; цілі, ідеали, норми, орієнтири та інші регулятивні компоненти діяльності. [2, с. 4; 3, с. 65].

Духовний потенціал особистості в широкому сенсі розглядається у психологічній науці як певний ресурс особистісних можливостей, який може бути використаний для подолання труднощів у досягненні поставленої мети, якщо при використанні цього ресурсу виникає необхідність перспективної реалізації, на відміну від особистісних можливостей, що актуалізуються «тут і зараз» [10, с. 2].

Н.Б. Трофімова визначає духовний потенціал як динамічну психологічну систему з тенденцією до сталого досягнення цілей, що дозволяє перевищувати звичайні діяльнісні показники за рахунок накопиченого особистісного ресурсу у вигляді моральних характеристик особистості, її пізнавальних можливостей, ціннісної орієнтації, творчої діяльності. Дослідниця виділяє такі структурно-змістовні компоненти духовного потенціалу: моральний, пізнавальний, соціалізуючий, смислоутворюючий, ціннісний, творчий [10, с. 14, 28].

Духовний потенціал має діяльнісну природу і матеріалізується у різних видах людської діяльності. Оскільки сутність людини знаходить своє втілення у дії, то конструктивна діяльність у зовнішньому світі можлива лише тоді, коли людина виступає як об'єкт, що відрізняється своєю самістю, тобто, свободою волею, усвідомленням власних ціннісних орієнтирів та можливостей [12, с. 221].

Духовний потенціал складається та формується протягом усього життя людини. Серед чинників, що впливають на розвиток та актуалізацію духовного потенціалу, можна виділити особистісні (розвиток особистості, внутрішні психічні процеси можуть бути причиною розвитку та актуалізації духовного потенціалу), суспільні (духовний потенціал активізується завдяки впливу соціуму) та функціональні (діяльнісні функції є причиною розвитку духовного потенціалу).

Як і будь-яке діяльнісне утворення, духовний потенціал особистості ґрун-

тується на потребі, в даному випадку – на духовній потребі особистості, що зумовлює спрямованість особистості з переважанням певних мотивів, смислів та цінностей.

Наукові дослідження встановлюють безпосередній зв'язок між духовним потенціалом та самоактуалізацією і самореалізацією особистості [3; 6; 9; 10]. При цьому духовність особистості розглядається як провідний чинник реалізації особистістю себе, своїх здібностей та потенцій у різноманітних формах соціальної активності.

Прояв сформованості духовності особистості виражається у двох аспектах особистісної самореалізації: у самоактуалізації (прагненні виявити та проявити власні ціннісні переконання, бажання та пранення людини стати тим, ким вона може стати, за визначенням А. Маслоу) та самоствердженні (прагненні виділитися та заявити про себе).

Роль мови в духовному житті як народу та і окремої людини є очевидною. Мова є основою, підґрунтям смислового розвитку особистості. Ще В. Гумбольдт вказував на те, що мова є засобом розвитку внутрішніх сил людини, її почуттів та світогляду, вона виступає посередником у процесі перетворення об'єктивних реалій зовнішнього світу у думки людини, сприяє самовираженню та взаєморозумінню між людьми [1]. І сьогодні дослідники зазначають: гармонізація внутрішнього світу людини багато в чому залежить від адекватності мовленнєвого розвитку та мовного оточення [4, с. 41].

Мовлення є одним з найголовніших засобів самовираження людини, відкритого прояву власної позиції. Мовленнєві ситуації, якщо вони спонукають до роздумів та є актуальними й ціннісно значущими для особистості на тому чи іншому етапі її розвитку, сприяють самовизначенню та самоактуалізації особистості в процесі групового спілкування.

Процес духовного розвитку особистості, активізації її духовного «Я»

невід'ємно пов'язаний з упорядкуванням ідеалів, цінностей та смислів [7, с. 11]. Смислова сфера самореалізованої особистості характеризується просоціальним спрямуванням, моральною смисловою орієнтацією, інтерналізованим прийняттям загальнолюдських цінностей [6].

Засвоєння цих смислів відбувається шляхом інтерналізації смислів, що вже наявні в людській культурі. Смисли є продуктом спільної соціокультурної та духовної діяльності людей – народів, націй та цивілізації як єдиного цілого та представляють собою найглибинніші прошарки колективного розуму народу. Кожен народ має власну систему смислів, свого роду колективну міфологічну модель світу, що репрезентована в мові, власне, в мовній картині світу, що притаманна носіям тієї чи іншої мови. Мова є універсальним засобом для передачі смислів від однієї людини до іншої. З її допомогою створюється та реальність, в якій живе людина, народ та нація. Без мови були б неможливі як утворення, так і засвоєння смислів. Засвоюючи в процесі вивчення іноземної мови смисли, що їх вона транслює, людина тим самим збагачує власну ціннісно-смислову сферу, коригує власну картину світу.

Духовне самовизначення дорослої особи, яка вивчає іноземну мову, відбувається на основі вироблення у неї індивідуального ставлення до всього соціокультурного простору, що є репрезентованим в мові. У філософській та психологічній літературі духовність людини пов'язують з суспільним та творчим характером її життєдіяльності, з залученням людини до світу культури [4; 6; 7]. За метафоричним виразом Д. Мацумото, «індивід убирає в себе саму сутність культури через мову» [6]. В процесі вивчення іноземної мови відбувається ознайомлення з культурним надбанням іншого народу, формується розуміння «чужого» соціокультурного середовища. У психології та лінгводидактиці це явище

отримало назву вторинної соціалізації.

Відіграючи важливу роль у засвоєнні іноземної мови, вторинна соціалізація сприяє також активізації духовного потенціалу особистості, адже вивчення іноземної мови, завдяки близькому знайомству з іншою культурою, можливістю побачити її зсередини, має суттєвий потенціал щодо формування толерантності та емпатії, розвитку вміння приймати іншу точку зору щодо конкретних подій або життя в цілому та припускати можливість іншого бачення ситуації. Ці уміння та риси є важливими складовими духовності особистості, оскільки вони знаходяться в основі позитивного ставлення людини до інших. Ставлення до іншої людини становить основу людського життя, його осередок. Як образно зазначає Н.В. Мар'ясова, «серце» людини все зіткане з його людського ставлення до інших людей; те, з чого воно складається, цілком визначається тим, яких людських стосунків особистість прагне, які стосунки з іншими вона здатна встановлювати [6].

Комунікація відіграє суттєву роль у системі формування духовного потенціалу особистості. Духовне життя людини завжди спрямоване на іншу людину або на суспільство. Дух пов'язує окремого індивіда – суб'єкта психологічної діяльності з усім людським родом в усіх проявах його культурного та історичного буття. В процесі вивчення іноземної мови відбувається ототожнення людиною себе з засвоєваними культурними зразками, що, з одного боку, становить підґрунтя для формування вторинної мовної особистості, а з іншого – сприяє духовному розвитку особистості за рахунок усвідомлення власної єдності з більшою кількістю людей, стирання кордонів з представ-

никами іншої мовної групи.

В реальності міжособистісних стосунків людина постає як ціле, як унікальний та живий суб'єкт в усьому розмаїтті своїх індивідуальних особливостей. Залучена у міжіндивідне, міжособисте спілкування, вона самовизначається і щодо власної “родової сутності”, вирішує власні екзистенційні проблеми. Використання в процесі навчання іноземній мові матеріалу, що має аксіологічний зміст, не лише активізує творчу пізнавальну діяльність тих, хто навчається, а й сприяє їх емоційному залученню в процес вивчення мови, коли смисли, що репрезентуються в тій чи іншій мовленнєвій ситуації, стають їх особистими смислами.

Висновки. Духовний потенціал представляє собою інтегральну якість, яка відображає міру можливостей актуалізації духовних сил в цілеспрямованій соціокультурній діяльності. Вивчення іноземної мови містить суттєві можливості для активізації духовного потенціалу особистості. Але як і будь-яка інша діяльність, мовлення, незалежно від того, рідне воно чи іноземне, представляє для людини значущість лише в тому випадку, коли воно є осмисленим та спрямованим на задоволення потреб людини – прагматичних, комунікативних, міжособистісних та, власне, духовних, а саме, потреб у самоактуалізації та самореалізації засобами мови. Ці потреби задовольняються за умови побудови навчального матеріалу на таких мовленнєвих ситуаціях, що мають особистісну значущість для особи, що вивчає мову, спонукають до роздумів, рефлексії, осмислення власного духовного досвіду та досвіду інших людей, зокрема, представників тієї культурної групи, мова якої вивчається.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / Вильгельм фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – С. 6.

2. Караульна Н. В. *Духовність як чинник самовизначення людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії»* / Наталія Вікторівна Караульна. – К., 2000. – 18 с.
3. Карленко Н. В. *Духовність та самоактуалізація: філософсько-освітній вимір* / Наталія Вікторівна Карленко // *Грані*. – 2012. – № 4(84). – С. 65–67.
4. Колодяжная Т. В. *Возможности иностранного языка в развитии духовно-эстетической культуры студентов* / Татьяна Владимировна Колодяжная // *Горизонты образования*. – 2011. – № 2(32). – С. 40–45.
5. Куйдіна Т. М. *Вивчення духовного потенціалу особистості студентів* / Т. М. Куйдіна, А. І. Усманова // *Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. сер. : «Валеологія: сучасність і майбутнє»*. – 2010. – № 907. – Вип. 7. – С. 74–78.
6. Марьясова Н. В. *Личностная самореализация духовной личности* / Наталья Валерьевна Марьясова // *Альманах современной науки и образования*. – 2009. – № 10(29), Ч. 1. – С. 87.
7. Помиткін Е. О. *Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей та молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»* / Едуард Олександрович Помиткін. – К., 2009. – 42 с.
8. Потєбня А. А. *Мысль и язык* / А. А. Потєбня. – М. : Лабиринт, 2007. – 256 с.
9. Савчин М. *Духовний потенціал людини* / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 203 с.
10. Трофимова Н. Б. *Акмеологическая концепция развития духовного потенциала старшего школьника : автореф. дис. на соиск. науч. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология»* / Наталья Борисовна Трофимова. – Тамбов, 2009. – 40 с.
11. Халеева И. *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика)* / И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – С. 12.
12. Bech I. D. *Wolność duchowa człowieka jako determinanta jego stałego rozwoju* / Iwan D. Bech // *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości / pod red. Tadeusza Lewowickiego i Franciszka Szloska*. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, 2009. T. 220. – S. 417–420.

ХІЛЬ О.І.,
аспірантка,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

ФЕНОМЕН БЛИЗЬКОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Розглянуто основні підходи до вивчення близькості, класифікації її типів та умов виникнення переживання близькості.

Проаналізовано дослідження близькості як особистісного чи міжособистісного феномена. Обґрунтовано зв'язки між рівнем і частотою переживання близькості та індивідуальними психологічними особливостями й ставленням до близькості.

Ключові слова: переживання близькості, мотивація до близькості, типи близькості, саморозкриття, емпатія, відчуження-близькість-залежність.

Рассмотрены основные подходы в изучении близости, классификация типов и условий возникновения переживания близости. Проанализированы исследования близости как личностного или межличностного феномена. Обоснована связь между уровнем и частотой возникновения переживания близости и индивидуальными психологическими характеристиками, а также отношением к близости.

Ключевые слова: переживание близости, мотивация близости, типы близости, самораскрытие, эмпатия, отчуждение-близость-зависимость.

In the article we have underlined the basic approaches to the study of intimacy, the classification of its types and the conditions of intimate experience. Intimacy has been considered as a personal or interpersonal phenomenon. There is a correlation between the level and frequency of personal intimate experiences and individual psychological characteristics and attitude towards intimacy.

Key words: intimate experience, intimate motivation, types of intimacy, self-disclosure, empathy, alienation-intimacy-dependence.

Постановка проблеми. Встановлення, розвиток і підтримка близьких відносин, прагнення до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей в дружніх, близьких стосунках є невід'ємною складовою самореалізації людини. Проте, дотепер близькість не поставала перед вітчизняними дослідниками як окремий феномен, що потребує наукового аналізу як на рівні концептуальних уявлень, так і на рівні емпіричних досліджень.

Проблема вибору близькості чи ізоляції за теорією психосоціального розвитку Еріка Еріксона постає перед людиною на етапі молодості, коли основним життєвим завданням для психосоціального розвитку людини є формування близьких відносин з іншими людьми. Успішне вирішення завдання на близькість призводить до побудови гармонійних близьких відносин, у той час як відмова від близькості призводить до самотності та ізоляції (Е.Еріксон). Слід додати, що за результатами західних досліджень близькі, довірливі стосунки є метою багатьох людей (Вайн та Вайн), а суб'єктивне задоволення рівнем близькості у подружжя вбачається основним компонентом здорових відносин (Кенні та Ацителлі).

Метою статті є теоретичний огляд наукової літератури вітчизняних та закордонних авторів з питань близькості, її типів, умов виникнення і переживання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній західній психології досліджуються культурні відмінності саморозкриття (Х.Янг і М.Порте), культурні варіації комунікації (Д.Дж. Канарі та М.Дайнтон) у близьких стосунках, практики інтимності (близькості) в повсякденному житті (С.Петроніо); вивчаються механізми підтримки близьких дружніх відносин протягом життя (М.Дайнтон, Е.Зеллі, Е.Лангам); розглядається вплив емпатії на розвиток близьких стосунків (В.Ікес, Дж.А.Сімпсон, С.Р.Фасселл). Близькі стосунки аналізуються як включення

інших в Я-образ (А.Арон, Е.Н.Арон, Г.Нельсон, М.Тюдор). Мотивація уникнення близькості в стосунках є предметом дослідження В.А.Афіфі, Л.К.Гуерро.

Серед сучасних російських дослідників феноменологію близькості вивчає лише О.Калітєвська. Опосередковано до вивчення близькості мають відношення роботи, в яких досліджується самотність (А.А.Артамонова, С.Л.Вербицька, О.Б.Долгінова, Є.Н.Заворотних, О.В.Лазарянц, Л.Ф.Новицька, І.М.Слободчиков), ізоляція, відчуження як дефіцит близькості (Ю.В.Курбаткіна, А.А.Сіляєва) та залежність як її надлишок (О.В.Ємельянова, В.Ю.Зав'ялов, В.Д.Москаленко, С.К.Нартова-Бочавер). Серед українських авторів слід назвати насамперед В.О.Татенко, який досліджував феномен інтимності, Я.А.Гавриленко, яка вивчала залежність у дружніх та романтичних стосунках, та І.С.Клецину та В.Г.Петровську, які досліджували домінують-залежні та дисфункційні відносини в шлюбі.

Отже, відчуження та самотність, як дефіцит близькості, і залежність, як її надлишок, викликали інтерес у вітчизняних дослідників, в той час як проблема переживання близькості як переживання зустрічі з іншим, коли за словами М.Бубера «в Я і Ти кожен залишається собою», на сьогодні залишається недостатньо розробленою.

Актуальність дослідження. В ХХІ сторіччі розвиток технологій та масове відчуження в суспільстві, розповсюдження онлайн дружби в соцмережах у поєднанні з пропагуванням інтимних відносин без глибокої емоційної близькості призвели до послаблення родинних зв'язків та до збільшення дефіциту соціальної підтримки з боку оточення. В межах подолання ізоляваності людини в безособистісному суспільстві дослідження феномену близькості набувають особливу значущість та актуальність.

Зв'язок статті з науковими програмами. Дослідження переживання

близькості входить до комплексної теми лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України “Соціально-психологічні практики особистісного життєконструювання у сучасному світі”, що розробляється в період з 2011 по 2015 рік.

Розробка поняття «близькість» в психологічних дослідженнях передусім пов'язана з роботами А.Арона, Л.Вайн та А.Вайн, Л.Джемисон, К.Прагер, М.Шефера та Д.Олсона. [6,8,11,14] Різниця у трактуванні поняття «близькість» в науці зумовлена близькості як особистісного чи міжособистісного феномену та в поглядах на часовий простір існування близькості. Багаторівневість переживання близькості нам бачиться в тому, що, по-перше, суб'єктивне переживання близькості - це феномен індивідуальної свідомості, по-друге, воно відображає елементи ситуації взаємодії з іншим, по-третє, переживання партнерів по взаємодії впливають на наші власні переживання близькості.

Розглядаючи сучасні психологічні концепції близькості за ключовими факторами виникнення переживання близькості низка дослідників найбільш вагомим вважає саморозкриття. Так Ліббі визначає близькість як переживання розкриття суті свого Я в активній інтелектуальній та/ або емоційній комунікації з іншою людиною, що супроводжується відчуттям емоційного комфорту та психологічного благополуччя; Перлман та Фер вважають, що зміст переживання близькості полягає у відчутті спорідненості з партнером, можливості глибокого саморозкриття та в отриманні очікуваного визнання і прийняття у відповідь. Л'Абате наголошує на тому, що близькість - це взаємне розкриття не тільки позитивних почуттів, а й болісних переживань критичних життєвих подій, сильних емоційних станів, втрати, горя, відчуження з боку близьких, психологічних та фізичних травм та страхів. Щоб під-

креслити важливість саморозкриття в переживанні психологічної близькості Лінн Джемисон вводить поняття «розкриваюча близькість» (disclosing intimacy), де найбільш вагомою складовою є близькість двох Я, в якій партнери в своїй трансцендентності виступають як рівні, відкидаючи гендерні, вікові та расові розбіжності, виходячи за рамки соціальних бар'єрів. [4, 11]

На відміну від концепцій близькості, котрі базуються на саморозкритті, Стейн Халлінг описує близькість з точки зору феноменології як здатність «бачити значущого іншого ніби вперше», що призводить до позитивного переживання розширення рамок взаємодії через усвідомлення, що інший є «більшим ніж ти очікував, думав, вважав». Зростаюча обізнаність щодо індивідуальної подібності та несхожості, та знання життєвого шляху іншого дозволяють пережити досвід близькості.

Переживання близькості у довготривалих відносинах розглядає Клінебел, який вважає, що близькість - це ступінь найвищого взаємного задоволення потреб у значущих відносинах. Гілберт визначає феномен близькості як глибоку форму прийняття іншого та відданості відносинам. Рейс та Шейвер визначають близькість як міжособистісний процес, в рамках якого партнери по взаємодії переживають та діляться почуттями, вступають у вербальну та невербальну комунікацію, задовольняють соціальні потреби, знижують відчуття тривожності, глибше пізнають себе і один одного та стають ближчими. [8,12,14]

Таким чином, в більшості наведених концепцій близькості виділяються когнітивний та емоційний компоненти її структури. Вага афективного і когнітивного компонентів переживання близькості є відмінною у різних авторів.

Класифікація типів близькості. Значним кроком у поглибленні розуміння феномену близькості стало виокремлення типів близькості. А.Маслоу виділяв психологічну близькість як ба-

жання пізнати іншого в більш повній мірі. Кауттс, Олсон та Шефер вводять поняття «емоційна близькість», до якої відносять можливість відкрито ділитися з іншим власними почуттями та емоціями в атмосфері прийняття, підтримки і глибокого розуміння. [8,11].

Істотна кількість сучасних досліджень в тій чи іншій мірі зосереджена на сфері фізичної (або в інших варіантах: *інтимної* чи *сексуальної*) близькості, що полягає в бажанні інтимного фізичного чи сексуального контакту з іншим, як прояв загального фізичного прийняття та вподобання. Хоча, слід зазначити, що ряд дослідників в останні роки говорять про трансформацію близькості, де сексуальні контакти відокремлюються від близьких стосунків (К.Альварес, А.Гідденс, Д.Кардосо). [3]

Більшість науковців, які вивчають феномен близькості, вважають, що джерелом наповненого сенсом та значенням досвіду глибокої міжособистісної взаємодії для індивіда виступає комплексне поєднання трьох основних типів близькості: емоційної, фізичної та інтелектуальної (у інших варіантах визначення: *когнітивної*). Остання, за висновками Олсона та Шефера, виникає внаслідок обговорення життєвих подій та поточних справ, обміну думками як переживання точного взаємного розуміння ідей та думок висловлених один одному.

Шефер та Олсон крім вищезазначених типів близькості, виділяють соціальну, як досвід єдності друзів та соціальної мережі, та рекреаційну близькість, як досвід об'єднання під час спортивних змагань, хобі, інших рекреаційних заходів. В першому варіанті класифікації вони виокремили також естетичний та духовний типи близькості, проте через відсутність несуперечливих даних досліджень існування цих двох типів залишилось недоведеним.

В рамках нашої статті ми вважаємо за доцільне зосередитися на психологічній близькості, інтерпретуючи її як бажання пізнати іншого в більш по-

вній мірі та бажання відкрито ділитися з іншим власними думками, ідеями, почуттями та емоціями в атмосфері прийняття, підтримки і точного, глибокого розуміння.

Дослідження близькості в часі та між особистісному просторі. Близькість є метаконцепцією, котру необхідно розподілити на дві базові концепції: близькі відносини і близька взаємодія. Шефер та Олсон у своїх дослідженнях вперше виділили досвід короткочасного ситуативного переживання близькості та близькі стосунки як процес, що значно довше триває у часі. Переживання виникає як відчуття зв'язку чи спорідненості з іншим навіть під час одного короткочасного діалогу чи невербальної взаємодії, більш тривалими є близькі стосунки, де люди мають численний досвід спільного переживання близькості та очікують, що відчуття близькості і самі близькі стосунки триватимуть у майбутньому. [8,11]

І переживання близькості, й близькі стосунки фігурують в сучасних психологічних дослідженнях феномену близькості на двох рівнях: міжособистісному й особистісному. На сьогоднішній день міжособистісний напрямок в психології розглядає близькість у стосунках, в яких у сторін є історія взаємодії та наміри підтримувати близькість протягом тривалого часу в майбутньому; на противагу першому, в особистісному напрямі близькість постає як переживання, що виникає в результаті, як правило, діадної взаємодії, в якій присутні близькість на рівні поведінки, та близькість як суб'єктивне переживання інтимності, близькості, об'єднання, що може виникати поза контекстом близьких стосунків і навіть без вербальної складової.

За концепцією А.Арона у близьких стосунках відбувається злиття когнітивних репрезентацій «Я» і «Іншого» через механізм вбирання соціальних ресурсів, позицій та ідентичності інших в своє «Я». Схожа концепція з'являється у МакАдамс, котрий вважає тривале бажання досвіду об'єднання власного Я з

іншими мотивацією до близькості. [6]

На нашу думку позиція А.Арона та позиція МакАдамс ілюструє в більшій мірі залежні або симбіотичні стосунки, де надлишок близькості призводить до злиття партнерів. Ми гадаємо, що для відчуття близькості потрібен сильний зв'язок, прийняття та саморозкриття, проте також має залишатися місце для особистісної автономності та приватності; характеристиками переживання близькості на особистісному рівні є бажання відверто ділитися приватними позитивними чи негативними почуттями, досвідом, фантазіями, ідеями та важливими думками з впевненістю в тому, що партнер по взаємодії з прийняттям поставиться до відвертості і не зрадить довіру.

Мотивація до близькості. Індивіди з високим рівнем мотивації до близькості надають більшу перевагу діадній взаємодії, аніж груповій комунікації, та мають більш високий рівень саморозкриття та емпатійного слухання, ніж індивіди з низьким рівнем мотивації до близькості. Високий рівень мотивації до близькості також позитивно корелює з високим рівнем невербальної схвальної поведінки, такої як посмішки, легкі дотики та сміх. Індивіди з високою мотивацією до близькості схильні до вибору більш приватних та особистісних тем при комунікації з друзями та романтичними партнерами, очікуючи такого ж рівня саморозкриття від своїх партнерів. [5,7]

Ми вважаємо, що люди з високою мотивацією до близькості більш схильні розцінювати поведінку своїх друзів та романтичних партнерів у відповідності зі своїми бажаннями та очікуваннями близькості. Високий рівень мотивації до близькості може також знижувати поріг переходу будь-якої взаємодії у розряд потенційної близькості. Рівень потреби в близькості повинен відображатися у частоті та інтенсивності відчуття задоволення від існування близького контакту. І навпаки – у випадку відсутності переживання близькості індивіди з високим рівнем мотивації до

близькості мають відчувати її дефіцит, який знаходить вираження у таких станах, як самотність, ізолюваність, відчуження.

Проте спрямованість на досягнення близькості не є обов'язковою умовою для виникнення переживання близькості. Дерлега, Прагер, Фуллер свідчать, що партнери вступають у взаємодію не лише через прагнення задовольнити потребу в близькості – інші цілі взаємодії є інколи більш усвідомлюваними, ніж потреба у близькості. Тим не менш навіть якщо потреба у близькості є неусвідомлюваною, вона може бути задоволеною під час взаємодії. [5, 8, 11].

Висновки. Незважаючи на активізацію інтересу західних експертів до дослідження феномену близькості за останні два десятиріччя, в сучасній психологічній науці дотепер існує термінологічна невизначеність відповідного поняттєвого апарату; відсутня єдина точка зору на зміст і структуру близькості; не узгоджена загальноживана класифікація її типів; недостатньо вивчені фактори формування і розвитку близькості; та цілком недослідженою є сфера особистісної готовності до близькості.

Аналіз поглядів представлених авторів дозволив нам виділити основні протиріччя у визначеннях близькості, що пов'язані з різницею в підходах дослідників по наступним позиціям: а) розбіжності в класифікації типів близькості; б) усталене існування близькості як процесу протягом тривалого часу проти переживання близькості як стану, що має ситуативний або флуктуаційний характер; в) віднесення близькості до індивідуальної реальності, що виникає як суб'єктивне переживання на відміну від дослідження міжособистісної близькості у відносинах. [4,5,8,11,14]

Визначаючи близькість як суб'єктивне переживання, основними компонентами якого є бажання відверто ділитися приватними позитивними чи негативними почуттями, досвідом, фантазіями, смислами, ідеями та важ-

ливими думками з впевненістю в тому, що твій співрозмовник з прийняттям поставиться до твоєї відвертості і не зрадить довіру, ми дотримуємося думки щодо виключного впливу довірливого саморозкриття та отримання емпатії у відповідь на виникнення переживання близькості.

Ми умовно розділяємо переживання близькості на три рівні комфорту, які представляють собою кількісне його вираження: дефіцит близькості (низький рівень), (оптимальна) близькість (середній рівень) і надлишок близькості (високий рівень). Найбільш наближеним до суб'єктивного відчуття комфортної близькості є її присутність в житті людини на індивідуально-оптимальному рівні.

Близькість можна також представити як позиціонування особистістю себе на шкалі «я один – я і ти – ми», яке визначається особистісними особливостями людини відносно незалежно від обсягу міжособистісних контактів. Результати наукових досліджень вказують на те, що з одного боку, зміст переживання усвідомлюється суб'єктом; з іншого, не піддається свідомій регуляції; з третього, переживання саме виступає регулятором поведінки і конструєє зміст в емоційно-інтенсивних життєвих ситуаціях.

Грунтуючись на аналізі теоретичних матеріалів, ми вважаємо, що існують зв'язки між рівнем переживання близькості та індивідуальними психологічними особливостями, такими як риси особистості, рефлексійний рівень свідомості, статево-вікові особливості, мотивація до досягнення або уникнення близькості. Також, на нашу думку, має існувати зв'язок між часто-

тою виникнення суб'єктивного переживання близькості та індивідуальним ставленням до близькості: чим вище рівень близькості, тим позитивніше суб'єктивне ставлення до близькості в цілому і до власного переживання близькості зокрема.

Перспективи використання результатів дослідження. Дослідження переживання близькості наближає нас до розуміння факторів, що впливають на психологічне благополуччя особистості. Переживання близькості породжує пролонговані в часі позитивні відчуття прийняття та розуміння та має довготривалий позитивний вплив на самопочуття людини, пом'якшує наслідки стресових життєвих подій, підвищує темп одужання при хворобах, сприяє зниженню ризиків виникнення рецидивів захворювання. Дослідження підтверджують позитивний вплив саме переживання близькості відокремлюючи його від взаємодії, що приносить партнерам лише відчуття задоволення, чи оцінюється ними як позитивна. [2,5,7,8]

Протилежний ефект на фізичний та психічний стан людини має дефіцит близькості: підвищується ризик виникнення хронічних захворювань, послаблюються захисні функції імунної системи, посилюється стрес через відчуття самотності, ізольованості, частіше розвиваються симптоми психічних розладів, тривожних станів та депресії. Дослідники зазначають, що навіть у особистостей з розгалуженою мережею соціальних контактів при дефіциті близькості підвищується ризик психосоматичних розладів при стресових життєвих подіях. [1,6,10].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Burman, B., Margolin, G., & John, R. S. *America's angriest home videos: Behavioral contingencies observed in home reenactments of marital conflict// Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1993, №61.- с.28-39
2. Cohen S, Hoberman H.M. *Positive events and social support as buffers of life change stress// Journal of Applied Social Psychology*, 1983, №13.- с.99-125

3. Giddens, A. *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*// Cambridge: Polity Press, 1992.
4. Jamieson, L. "Intimacy Transformed? A Critical Look at the 'Pure Relationship'"// *Sociology*, 1999, №33.- c.477-494.
5. Levinger, G., Raush H.L. *Close Relationships: Perspectives on the Meaning of Intimacy*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1977.
6. Mashek D., Aaron A. *Handbook of Closeness and Intimacy*// Psychology Press, 2004 -464c.
7. Muraven, M., & Baumeister, R. F. *Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle?* // *Psychological Bulletin*, 2000, №126.- c. 247-259.
8. Prager, K. *The Psychology Of Intimacy* // Guilford Press, 1998. – 367c.
9. Reis, H. T., Senchak, M., Solomon, B. *Sex Differences in the Intimacy of Social Interaction: Further Examination of Potential Explanations*// *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985, №48.- c. 1204-1217
10. Ross, L., & Nisbett, R. E. *The person and the situation: Perspectives of social psychology*// New York: McGraw-Hill, 1991.
11. Schaefer, M.T. and Olson, D.H. *Assessing Intimacy: The PAIR inventory*// *Journal of Marital and Family Therapy*, 1981, №7.- c. 47-60.
12. Waring, E.M. *Enhancing Marital Intimacy Through Facilitating Cognitive Self Disclosure* //Routledge; First Edition, 1987 – 246 c.
13. Weingarten, K. *The Discourses of Intimacy: Adding a Social Constructionist and Feminist View*// *Family Process*, 1991, №30.- c. 285-305.
14. Wynne, L. and Wynne, A. *The Quest for Intimacy*// *Journal of Marital and Family Therapy*, 1986, Vol. 12, № 4.- c. 383-394. HA PAO. – Ф. 23, д. 30 HA PAO. – Ф. 23, д. 65, 29 л.

ЧЕРНЄВА І.В.,
викладач кафедри практичної
психології,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
ім. Б.Хмельницького,
м. Мелітополь

ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ КРИТИЧНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Для сучасної психологічної науки проблема вивчення життєвих криз та складних життєвих ситуацій в юнацькому віці залишається важливою з погляду надання своєчасної психологічної підтримки в процесі їхнього подолання. Науково-практичний інтерес дослідників охоплює широкий спектр питань, пов'язаних з необхідністю визначення причин виникнення життєвих криз, розкриття умов та механізмів їхнього переживання.

Ключові слова: життєва криза, складна життєва ситуація, особистісна криза, юнацький вік.

Для современной психологической науки проблема изучения жизненных кризисов и сложных жизненных ситуаций в юношеском возрасте остается важной с точки зрения предоставления своевременной психологической поддержки в процессе их преодоления. Научно-практический интерес исследователей охватывает широкий спектр вопросов, связанных с необходимостью определения причин возникновения жизненных кризисов, раскрытие условий и механизмов их переживания.

Ключевые слова: жизненный кризис, сложная жизненная ситуация, личностная кризис, юношеский возраст.

In modern psychology the problem of studying life crises and difficult situations in adolescence remains important in terms of providing timely psychological support in the process of overcoming them. Scientific and practical interest of researchers covering a wide range of issues related to the need to determine the causes of life crises, the disclosure of conditions and mechanisms of their experiences.

Key words: life crisis, difficult life situation, personal crisis, adolescence.

В психологічній науці життєва криза розглядається як різновид складної життєвої ситуації або як кризова ситуація і вивчається у площині подій, переживань, відносин, поведінки та реабілітації. В процесі вивчення проблеми життєвої кризи були введені такі поняття, як «особистісна криза», «психологічна криза» (А. Г. Амбрумова) [5; 6], «мотиваційна криза» (А. А. Файзулаєв), «психодуховна криза» (С. Гроф, К. Гроф), «екзистенціальний вакуум» (В. Франкл), «біографічна криза» (Р. А. Ахмеров) [13; 14], «криза професійного становлення» (Е. Ф. Зеєр, Е. Е. Симанюк) та ряд інших.

Результати досліджень різних авторів (Р. А. Ахмеров [14]; Л. Ф. Брюдаль, [27]; Ф. Ю. Василюк; А. М. Дьомін; О. А. Донченко. Т. М. Титаренко; Е. Ф. Зеєр, Е. Е. Симанюк; К. М. Поливанова; Т. М. Титаренко; С. Б. Семічов; Г. Шихі) можна представити у вигляді об'єднаної класифікації життєвих криз. Ми пропонуємо розрізняти їх за кількома критеріями:

- за віковим (кризи розвитку): криза підліткового періоду; криза 30-ти років; криза «середини» життя тощо;
- за критерієм тривалості: мікро-криза – кілька хвилин; короткочасна – до 4-6 тижнів; довготривала – до 1-го року;
- за критерієм результативності: конструктивні; деструктивні;
- за діяльнісним критерієм: криза операціональної сторони життєдіяльності: «не знаю, як жити далі»; криза мотиваційно-цільової сторони життєдіяльності: «не знаю, для чого жити далі»; криза смислової сторони життєдіяльності: «не знаю, навіть що взагалі жити далі»;
- за критерієм детермінованості: кризи, що викликані інтрапсихічними факторами; кризи, що викликані ситуативними факторами;
- за критерієм складності: прості кризи, що викликані однією подією; багатовимірні кризи, що торкають-

ся практично всіх аспектів індивідуального життя особистості;

- за критерієм передбачуваності: передбачувані (нормативні); «ситуаційні» (імовірнісні); проміжні.

Життєва криза має низку особливостей, які відрізняють її від інших емоційно складних життєвих ситуацій. Усі типи життєвих криз суб'єктивно переживаються як більш-менш гостра необхідність реконструкції ставлення до себе, до власного минулого, теперішнього і майбутнього. Криза торкається найбільш фундаментальних життєво значущих цінностей і потреб людини, стає домінантою внутрішнього життя і супроводжується сильними емоційними переживаннями. Вона порушує звичний хід життя, дезорганізуючи життєдіяльність, робить необхідним переосмислення людиною свого життя (О. А. Донченко, Т. М. Титаренко).

Однією з обов'язкових умов життєвої кризи є «подія, яка її викликає» – така дезадаптуюча зміна в соціальному середовищі, яка призводить до зміни очікувань індивіда щодо його особистості й відносин з оточуючим світом («кризова ситуація»). Психологічна криза є функцією події, що її викликає, й специфічної особистісної схильності, вразливості по відношенню щодо певної події. Таку передиспозицію особистості визначають особливості емоційної реактивності, характеристики самооцінки й самоприйняття, система цінностей, структура соціалізації й інтерперсональних контактів. Слід також враховувати специфіку когнітивної організації, що відповідає за сприйняття ситуації в неадаптивному стилі (О. Р. Арнольд, М. З. Друкаревич та ін. [10]; А. Г. Амбрумова [5; 6]; В. Г. Асєєв [11]; Р. А. Ахмеров [14]; О. А. Бреусенко [25]; І. В. Бринза [26]; О. А. Будницька [28]; Л. Ф. Бурлачук, О. Ю. Коржова [30]; Ф. Ю. Василюк; О.О. Вовчик-Блакитна, О.М. Гарнець, О.В. Зеленській).

Життєву кризу утворюють як реальні обставини життя, так і їх сприй-

мання та переживання особистістю. Сприймання проблеми, що виникла, як життєвої кризи необхідно розглядати в суб'єктивній ієрархії значущих переживань, оскільки фактор значущості опосередковує будь-який зовнішній вплив, що сприймається особистістю.

Юнацький вік хронологічно визначається в психології по-різному, найчастіше дослідниками виділяється рання юність (15-18 років) та пізня юність (18-23 роки). Такий розподіл зумовлено скоріше зовнішніми причинами – закінченням школи та вступом до вищого навчального закладу, або ж початком повністю самостійного, дорослого життя. Психологічний зміст цього вікового етапу зазвичай пов'язують з розвитком самосвідомості, формуванням світогляду, пошуками сенсу життя, побудовою життєвих планів, життєвим та професійним визначенням, вступом до дорослого життя (К.О. Абульханова-Славська [1, 2]; Л.С. Виготський; І.С. Кон; Г.С. Костюк; Г. Крайг; В.А. Петровський; К.М. Поливанова; І.В. Дубровіна; Ф. Райс; Х. Ремшмідт). Також в юнацькому віці людини стикається з різного роду життєвими обставинами, складностями та проблемами, які потребують певних способів поведінки та прийняття рішень, осмислення та змін поглядів на життя.

Вивчення окремих проблем та складних життєвих ситуацій молоді здійснювалося багатьма дослідниками (Т.О. Гаврилова; Х.В. Гаспарян; В.А. Дерючева; Л.А. Регуш та ін.. Н.М. Загрядська; М.С. Замишляєва; М. Кле; І.С. Кон; Ю.І. Лановенко; С.К. Нартова-Бочавер, А.А. Бородіна; Т.В. Понарядова; О.М. Туманова; О.Ш. Тхостов, М. Тишкова, А.О. Тюков; О.І. Шмирьова). Аналіз психологічної літератури засвідчив, що складні життєві ситуації є результатом неузгодженості зовнішніх та внутрішніх обставин життя людини, утворення протиріччя між ними. Сприйняття молодими людьми життєвої ситуації як складної чи кри-

зової – це наслідок розбіжностей між намірами, бажаннями, планами з одного боку та обставинами, що склалися з іншого (Х.В. Гаспарян; Л.А. Регуш та ін. М.С. Замишляєва; А.А. Бородіна; Т.В. Понарядова; О.М. Туманова; О.І. Шмирьова).

Життєва ситуація може сприйматися як складна чи кризова у разі якщо:

1) ситуація не відповідає бажаній і існують перешкоди для її позитивної зміни;

2) ситуацію не завжди можна змінити за рахунок наявних знань та досвіду;

3) існує можливість вибору способу подолання ситуації.

Виконані в Росії та Німеччині дослідження (Л.А. Регуш та ін.) свідчать, що найчастіше такі ситуації виникають у сфері взаємовідносин молоді з батьками, однолітками, протилежною статтю, в навчальній діяльності тощо.

Появу складних ситуацій у взаєминах з батьками пов'язують з тим, що продовжують поглиблюватися відмінності між поколіннями – батьки та їхні діти формувалися у різному історичному та культурному середовищі (М. Кле; І.С. Кон; Г. Крайг; К.М. Поливанова; Ф. Райс).

Також в юності відбувається вікова трансформація уявлень та понять, що пов'язані з протилежною статтю. Переглядаються ціннісні критерії щодо дружби між юнаками та дівчатами, що були сформовані в підлітковому віці. За даними І.С. Кона, в стосунках з протилежною статтю домінують мотиви: очікування розуміння, взаємодопомоги, вірності, співчуття.

Юність – це ще й період підвищеної емоційності, що знаходить свій прояв у легкій збудливості, пристрасності, частій зміні настрою тощо. В цей час відкриваються нові можливості для самоорганізації, самоконтролю, саморегуляції тощо.

Джерелом виникнення складних життєвих ситуацій, що можуть сприйматися юнаками та дівчатами як кризові, є також і психосексуальний роз-

виток, який ще триває. Інтерес до питань статті в юності часто домінує над всіма іншими. Разом з тим у молоді має місце неузгодженість стереотипів масової свідомості, моральності, заборона природних між статевих проявів. Також велике значення в юності має і все, що стосується власного Я. Проблеми с самим собою відображають неузгодженість характеристик індивідуальної свідомості (особисті переконання, мотиви, самооцінку), що зумовлюють здатність особистості визначати лінію власної поведінки з одного боку, а з іншого – можливість самому контролювати власні дії та вчинки. Крім того, у сфері самосвідомості юнацький вік можна також охарактеризувати як період розвитку і поглиблення рефлексивних й інтеграційних процесів. Характерними для цього вікового періоду є наступні особливості (М. Кле; І.С. Кон; Г. Крайт; К.М. Поливанова; Ф. Райс):

- все ще актуальним є процес самопізнання;
- завдяки змінам у мотиваційній сфері має місце спрямованість на реалізацію власного «Я», самоствердження;
- система ціннісних орієнтацій активізує механізми прогнозування «Я» у контексті майбутнього і є основою створення стратегії саморозвитку і самореалізації;
- ще більш активно починають функціонувати рефлексивно-оцінна система і глобальне само-відношення, що інтенсивно формуються в цей період.

Розкриття психологічних особливостей вибору прийомів та стратегій подолання складних життєвих ситуацій в юнацькому віці передбачає емпіричне дослідження впливу на цей процес психологічних та індивідуально-особистісних особливостей юної особистості.

Як свідчить ряд оглядових робіт (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова [30]; Л.Г. Дікая, А.В. Махнач; Л.А. Регуш; Т.Л. Крюкова; С.К. Нартова-Боча-

вер) і наш власний аналіз літератури (Є.О. Варбан), в існуючих зарубіжних дослідженнях проблеми подолання критичних життєвих ситуацій, зазвичай використовуються опитувальники з великою кількістю шкал, відкриті й напівструктуровані інтерв'ю або експертні оцінки. На сьогоднішній день існує досить велика кількість відповідних опитувальників, до числа найбільш відомих можна віднести: досить велике за обсягом «Стандартизоване інтерв'ю» Х. Томе, яке він розробив для вивчення вікових та міжгенераційних особливостей психологічного подолання [8]; «Опитувальник способів психологічного подолання» Р. Лазаруса та С. Фолкман (WOCQ, The Ways of Coping Questionnaire); «Стилий опитувальник стратегій психологічного подолання» Дж. Амірхана (The Coping Strategy Indicators); «Шкали неприємностей» Е. Кеннер (The Daily Hassles Scale); нещодавно створену «Шкалу подолання» (Cope Scale) С. Карвер та М. Шайєр та ін. Проте водночас досить широко використовуються такі методи, як – клінічне інтерв'ю, проєктивні тести, метод незавершених речень, а також метод щоденників: запис подій кожного дня з наступною їхньою оцінкою. В останні роки все більша кількість дослідників звертаються також до методу об'єктивного самозвіту. Р. Пейкел, проаналізувавши ряд досліджень з проблеми життєвих подій, зробив висновок, що найбільш важливий аспект збору даних міститься в проведенні точного й акуратно-го інтерв'ю, яке повинне охоплювати певний і важливий період життя досліджуваного. Оскільки, на думку Р. Пейкела, даних, отриманих за допомогою опитувальників життєвих подій, хоча вони евристично і піддаються оцінці, часто буває недостатньо. Він також вважає, що використання різних методик оцінки життєвих подій дозволяє уточнити роль конкретних подій в житті людини, але ці методи не мають вирішального значення, і інші методи можуть дати схожі результати.

На жаль, у вітчизняних дослідженнях оригінальні стандартизовані методи дослідження стратегій психологічного подолання, як і всього процесу в цілому, практично відсутні (чи не віднайдені нами), що знаходить підтвердження і в працях інших авторів, хоча останніми роками з'явилась досить значна кількість адаптованих методик, запозичених у зарубіжних дослідників. Так, досить часто зустрічаються посилання на використання в російських дослідженнях таких адаптованих методик: «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (CISS N.S. Endler, J.A. Parker) адаптований Т.Л. Крюковою у 2001; «Опитувальник способів психологічного подолання» Р. Ла-

заруса (R. Lazarus) та С. Фолкман (S. Folkman) (WOCQ, The Ways of Coping Questionnaire), адаптований Т.Л. Крюковою, О.В. Куфтяк та М.С. Замишляєвою у 2004; «Юнацька копінг-шкала» (загальна та спеціальна шкали) – ACS, розроблена Е. Frydenberg й Р. Lewis та адаптована Т.Л. Крюковою у 2002.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що на даний час кількість існуючих методик для вивчення такого складного явища, як процес подолання складних життєвих ситуацій, все ще є недостатньою. Більшість методик, на наш погляд, не дає чіткого пояснення і критеріїв діагностування такого феномену, як «життєва криза» чи «кризова життєва ситуація».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 5. – С. 6–18.
3. Аванесян Г. Г. Особенности стратегий совладания и Я-концепции у людей, зависимых от психоактивных веществ [Электронный ресурс] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Аванесян Гана Георгиевна. – М. : РГБ, 2003. – 160 с. – (Из фондов Российской Государственной Библиотеки). – Режим доступа до дис. : <http://diss.rsl.ru/diss/03/0713/030713026.pdf>
4. Агеев В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В. С. Агеев // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 152–158.
5. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А. Г. Амбрумова // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 6. – С. 107–115.
6. Амбрумова А. Г. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида / А. Г. Амбрумова, А. А. Тихоненко, Л. А. Бергельсон // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 91–102.
7. Анцыферова Л. И. Личность в динамике : некоторые итоги исследования / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 5. – С. 12–25.
8. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.
9. Анцыферова Л. И. Психология повседневности : жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 2. – С. 3–16.

10. Арнольд О. Р. Психотерапевтическая реадaptация суицидентов в условиях кризисного стационара / О. Р. Арнольд, М. З. Дукаревич, А. Б. Ордянская // Проблемы профилактики и реабилитации в суицидологии / Моск. НИИ психиатрии. – М., 1984. – С. 98–109.
11. Асеев В. Г. Значимость и временная стратегия поведения / В. Г. Асеев // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 6. – С. 28–37.
12. Ассаджиоли Р. Психосинтез : теория и практика / Роберто Ассаджиоли. – М. : REFL book, 1994. – 314 с.
13. Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Ахмеров Рашид Анварович. – М., 1994. – 18 с. [1] с.
14. Ахмеров Р. А. Биографический тренинг при кризисах середины жизни / Рашид Анварович Ахмеров // Life Line и другие новые методы психологии жизненного пути / [под ред. А. А. Кроника]. – М. : Смысл, 1993. – С. 140–151.
15. Бажин Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 3. – С. 152–162.
16. Балабанова Е. С. Гендерные различия стратегий совладания с жизненными трудностями / Е. С. Балабанова // Социологические исследования. – 2002. – № 1. – С. 26–32.
17. Бассин Ф. В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности / Ф. В. Бассин // Вопросы психологии. – 1972. – № 3. – С. 101–113.
18. Бассин Ф. В. О «силе Я» и «психологической защите» / Ф. В. Бассин // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия / сост. и ред. Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2000. – С. 3–12.
19. Бауэр В. Энциклопедия символов / В. Бауэр, И. Дюмотц, С. Головин ; пер. с нем. Г. Гаев. – М. : Крон-Пресс, 2000. – 504 с.
20. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии : аналитический обзор / Надежда Ростиславовна Битянова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 48 с.
21. Битянова Н. Р. Психология личностного роста / Надежда Ростиславовна Битянова. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 64 с.
22. Бодалев А. А. О человеке в экстремальной ситуации. Эмоциональная и интеллектуальная составляющая отношения в выборе поведения / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 127–134.
23. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика / Александр Федорович Бондаренко. – М. : Класс, 2001. – 331 с.
24. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.
25. Бреусенко О. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в умовах екзистенційної кризи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Бреусенко Олександр Анатолійович. – К., 2000. – 23, [1] с.
26. Бринза І. В. Особливості переживання професійної кризи у осіб з різним типом емоційності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол.

- наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Бринза Ірина В'ячеславівна. – К., 2000. – 16, [1] с.
27. Брюдаль Л. Ф. Психические кризисы в новой перспективе / Лисбет Ф. Брюдаль ; пер. с норвеж. М. Л. Алешикиной. – СПб. : Европейский Дом, 1998. – 164 с.
28. Будницька О. А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючих ситуаціях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Будницька Олександра Анатоліївна. – К., 2001. – 19, [1] с.
29. Бурлачук Л. Ф. К психологической теории ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 1. – С. 5–17.
30. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 263 с.

2.

**ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО:
ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ
ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

АЛЕКСЄЄВА Є.В.,
аспірант,
КНЕУ ім.В.Гетьмана,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ

У статті визначено особливості реалізації особистісно-зорієнтованого підходу в економічній освіті. Визначено актуальність теми. Автор статті розкрив особливості становлення суб'єктної позиції студентів у процесі навчання як умови їхньої підготовки до виховання економічної культури студентів в особистісно орієнтованому навчальному процесі. Визначив підходи різних авторів. Автором статті зроблено висновок, що особистісно-орієнтований підхід у навчанні, зокрема і в економічній освіті, є умовою запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Ключові слова: особистість, особистісно-орієнтоване навчання, індивідуальний підхід.

В статье определены особенности реализации личностно-ориентированного подхода в экономическом образовании. Определены актуальность темы. Автор статьи раскрыл особенности становления субъектной позиции студентов в процессе обучения как условия их подготовки к воспитанию экономической культуры студентов в личностно ориентированном учебном процессе. Определил подход разных авторов. Автором статьи сделан вывод, что личностно-ориентированный подход в обучении, в том числе и в экономическом образовании, является условием внедрения европейских стандартов высшего образования в Украине.

Ключевые слова: личность, личностно-ориентированное обучение, индивидуальный подход.

The article revealed the peculiarities of subject position of students in the learning process as a condition of their training to the education of students in the economic culture of personality-oriented learning process. Defined the approach of different authors. The author concluded

© Алєксєєва Є.В., 2013

that the student-oriented approach in training, including in economic education is a prerequisite implementation of European standards of higher education in Ukraine. The paper defines the characteristics of the student-centered approach to economic education. Identified the relevance of the topic.

Key words: individual, student-centered learning, personal approach.

Актуальність теми. Нині в Україні поглиблюються процеси демократизації всього суспільного життя, які тісно пов'язані з освітніми процесами. Слід переосмислити головні принципи організації навчання, трансформації методів та прийомів, які сприяли б перетворенню навчання в засіб всебічного розвитку особистості, зміни освітньої парадигми з когнітивно орієнтованої на особистісно орієнтовану.

Традиційна когнітивно орієнтована освіта вирішує завдання формування знань, умінь і навичок як першочергових, залишаючи на другому плані проблеми розвитку особистості. У результаті спеціаліст не має достатньої підготовки до виконання необхідних професійних функцій, до формування в економічній освіті актуальних для сучасного етапу розвитку суспільства цінностей, норм, наприклад, економічних.

Завдання поліпшення підготовки майбутніх фахівців зумовило потребу у розробці сучасної концепції професійної освіти і новітніх підходів до системи професійного навчання. Серед багатьох принципів професійної підготовки одне з найвизначніших місць на даному етапі посідає особистісний підхід до студентів, що означає врахування індивідуальних особливостей особистості.

Аналіз наукових розвідок з питання особистісно-орієнтованого підходу свідчить, що в даній сфері досліджень існує декілька напрямків: розкриття „парадигмальної формули” сучасного гуманістичного підходу (С.І.Подмазін, А.Маслоу); виокремлення засобів осо-

бистісно-орієнтованого навчання і виховання учнів та студентів (І.Д.Бех [1], О.В.Бондаревська, В.І.Євдокімова, О.С. Падалка та ін.); формування творчої особистості майбутнього вчителя (В.І.Андрєєва, Д.Б.Богоявленська, Н.В.Кічук, В.О. Моляко).

Стратегією особистісно-орієнтованого навчання є поєднання виховання та освіти в єдиний процес соціально-педагогічного захисту, підтримки та розвитку студентів, підготовки їх до самостійної професійної самореалізації.

Мета нашого дослідження – розкриття особливостей становлення суб'єктної позиції студентів у процесі навчання як умови їхньої підготовки до виховання економічної культури студентів в особистісно орієнтованому навчальному процесі.

Необхідність розв'язання цієї проблеми у запропонованій статті пояснюється тим, що сьогодні теоретики і практики критично переосмислюють свої погляди стосовно проблеми індивідуалізації навчання, спираючись при цьому на цілісний, діяльнісний і динамічний підходи до вивчення особистості, діалектично застосовуючи раніше нагромаджені знання і практичний досвід у цій галузі.

Виклад основного матеріалу. Проблема індивідуально орієнтованого підходу в сучасній дидактиці є найбільш розробленою, а сам індивідуальний підхід залишається одним із провідних принципів педагогіки.

Дослідження цієї проблеми можливе лише за умови, коли будуть чітко визначені основні поняття, які використовуються, та встановлені

взаємозв'язки між ними. Такими поняттями для нас є індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання.

І. Якиманська, аналізуючи попередні положення дослідників особистісно орієнтованого підходу до навчання, вбачає в них багато спільного: а) основним джерелом розвитку особистості визнається навчання; б) особистість формується із заздалегідь спланованими якостями і здібностями; в) під «розвитком» розуміємо здобуття знань, умінь і навичок; г) визначення механізму засвоєння навчальних взаємодій виступає як основне джерело розвитку особистості. Ці положення, на думку вченої, не відповідають сучасній ідеї особистісно орієнтованого навчання. На її погляд, у них ігнорується неповторний суб'єктивний досвід індивіда. «Суб'єктивний досвід», за І. Якиманською, означає «досвід життєдіяльності, що набувається дитиною до школи в умовах сім'ї, соціокультурного оточення, у процесі сприйняття і розуміння нею світу людей і речей» [11, с. 32].

Суть особистісно орієнтованої педагогіки, за І. Якиманською, складає «визнання учня головною дійовою фігурою всього освітнього процесу» [12, с.36].

Особистісно орієнтоване навчання відповідає принципам природовідповідності, культуровідповідності, індивідуально-особистісного підходу, що сприяє розвитку образного сприйняття і творчого мислення, формуванню емоційно-особистісного ставлення до навчання.

Серед багатьох інших принципів професійної підготовки одне з найважливіших місць посідає індивідуально орієнтований підхід до студентів, що в широкому розумінні означає врахування індивідуальних особливостей особистості.

Педагог виступає в ролі організатора. Організація навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язування проблем. Але головне

– необхідно створити атмосферу доброзичливості й порозуміння. Цим вимогам відповідають особистісно зорієнтовані педагогічні технології. Їхня ефективність залежить від того, якою мірою реалізує свій життєвий потенціал студент, як враховано його вікові та індивідуальні психологічні особливості. Інноваційний освітній простір ХХІ століття визначатиме особистісно зорієнтоване навчання, проектні, ігрові технології навчання, технології дистанційного навчання. Саме вони озброять студентів ключовими компетенціями, необхідними для життя.

Особистісно зорієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість студента, її самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. Особистісно зорієнтований підхід поєднує навчання й виховання в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту розвитку дитини, підготовку її до життєтворчості.

Сьогодні в педагогічній науці яскраво заявляє про себе особистісно орієнтований підхід як такий, що забезпечує створення нових механізмів навчання і виховання та ґрунтується на принципах глибокої поваги до особистості, самостійності особи, врахування індивідуальності. Особистісно орієнтований підхід має суттєво гуманізувати навчально-виховний процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити принципи справедливості і поваги, максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до особистісно розвивальної творчості. «Особистісно зорієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети», – вважає І. Д. Бех [1].

Досліджуючи сутність самостійної роботи студентів, неважко помітити, що науковці, прагнучи до комплексного розв'язання проблеми організації самостійної роботи студентів і

виділяючи різні її аспекти, важливе місце відводять саме здійсненню індивідуально орієнтованого підходу до студентів.

Але при цьому виявляється, що різні автори неоднаково тлумачать способи його здійснення. Найчастіше індивідуально орієнтований підхід розуміється як вичленення психологічних ознак індивідуальних особливостей особистості:

а) мотивації та установки особистості, процесуальних характеристик мислення, обсягу оперативної пам'яті (Ю.М.Кулюткін, Г.С.Сухобська);

б) рівня сформованості індивідуального стилю діяльності (Н.С.Скопеїна, Г.І.Шукін;

в) властивостей нервової системи (К.М.Гуревич, В.Д.Небиліцин).

Основою теоретичної концепції індивідуалізації навчальної діяльності вважають (за А.А.Кірсановим) три основні категорії: особистість, діяльність та розвиток [2].

Суттєвий внесок у розв'язання проблеми індивідуалізації навчання зробив Л.С.Виготський, який висунув концепцію суспільно-історичного походження психічних функцій, за якою формування знань, умінь та психічних процесів відбувається в ході засвоєння індивідом досвіду. Ця концепція утверджувала положення про провідну роль навчання в онтогенезі людини [1]. Знання типологічних особливостей навчально-пізнавальної діяльності студентів дозволяє вирішити питання індивідуалізації навчання.

"Індивідуалізація навчання — це не пристосування до рівня навченості учня шляхом зниження об'єктивних умов, а послідовний цілеспрямований розвиток школяра на основі знання його індивідуально-психологічних особливостей в умовах колективної діяльності" [3].

Підхід такого зразку забезпечує формування особистості у цілому, а не лише її навчального потенціалу без урахування професійної спрямованості, суспільної активності, умінь

приймати рішення та інших особистісних характеристик. Це у свою чергу після закінчення навчання призводить до повної готовності випускників до функціонування у робочому середовищі на високому рівні, а також до професійної комунікації.

Підсумковий аналіз праць із проблеми здійснення індивідуально орієнтованого підходу до організації самостійної роботи дає підстави для таких узагальнень:

1) відчувається певна довільність у використанні термінів "індивідуалізація", "індивідуальний підхід";

2) індивідуалізація навчання передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей тих, хто навчається, і на цій основі формування динамічних, типологічних груп;

3) індивідуально орієнтований підхід - конкретна форма організації навчання, яка створює оптимальні умови для реалізації дидактичного принципу індивідуалізації.

Отже, організація навчального процесу в контексті особистісно орієнтованого підходу у вищому закладі освіти передбачає орієнтацію на особистість студента, його цілі, мотиви, уподобання, що забезпечується використанням відповідних методів і засобів навчання, а також створення необхідних умов; урахування індивідуального досвіду в єдності трьох компонентів – когнітивного (знання), операційного (способи виконання дій), аксіологічного (установки, цінності) набутого студентом як суб'єктом пізнання. Побудова навчання на основі особистісно орієнтованого підходу повинна відбуватися на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів; їхньої самостійності в навчанні, що реалізується у визначенні цілей і завдань курсу безпосередньо самими студентами, виборі ними прийомів навчання; активний, творчий характер завдань, спрямованих на розвиток саморегуляції, самоконтролю, самооцінки студентами результатів своєї діяльнос-

ті. У процесі реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання поточний контроль є найефективнішим, тому що, порівняно з проміжним і підсумковим видами контролю, має менш стандартизовані цілі, завдання й форми. Такий вид перевірки дає змогу повною мірою реалізувати всі функції контролю студента як активного учасника навчального процесу. Зміна форм, способів, методів, видів контролю, кількісна і якісна оцінки, збільшення кількості контрольних завдань і множинність варіантів відповідей і способів їхнього виконання сприяє його самовираженню.

Орієнтація навчання на особистість передбачає створення оптимальних умов використання різних джерел наукової інформації для кожного студента при опануванні знань.

Працюючи над розробкою моделей занять, треба прагнути побудувати їх на оптимальному поєднанні традиційних, перевірених часом принципів дидактики, таких як науковість, відповідність віковим особливостям з інноваційними підходами особистісно орієнтованого навчання. Ознаками цієї технології є такі:

- студент усвідомлює мету заняття як важливу особисто для себе;
- засвоєння знань відбувається переважно під час активної діяльності студентів;
- студент – особистість із власним досвідом, тому результативність навчання у значній мірі залежить від уміння використовувати індивідуальний досвід студента;
- при застосування активних методів навчання важливою є стадія евокації, тобто актуалізації знань окремого студента, групи в цілому;
- сучасне заняття – це продуктивний урок, на якому ученю відтворює набуті знання при опануванні нового змісту;
- ефективне навчання не може бути нудним;
- на заняттях студенти вчатьс я вчитися, бо не можливо всього навчи-

ти, але можна навчитися вчитися. Ось чому прогресивним методом є диференціація з індивідуальними програмами діяльності студентів;

- важливою ознакою є надання студентам свободи вибору варіантів завдань, способів їх виконання, форм звіту за результати роботи;
- студенти пам'ятають, що право вибору завжди має врівноважуватися усвідомленою відповідальністю за свій вибір;
- найважливішим джерелом мотивації є потреби та інтереси самих студентів.

Для того, щоб педагогічне спілкування мало всі риси діалогічності, вони повинні відповідати таким критеріям:

- визначення рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами. Це передбачає визначення активної ролі, реальної участі слухача у процесі навчання;
- можливість для кожного учасника комунікації викласти свою позицію, пошук рішень у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника [6, с.20].

Роль викладача в організації особистісно-орієнтованого навчання полягає в тому, щоб:

- навчити слухача бути критичним до себе та до своїх дій, надати йому необхідний простір для самоактуалізації особистості;
- забезпечити слухачеві статус співавтора навчального процесу, створити сприятливі умови для плідного засвоєння знань;
- актуалізувати мотиваційні ресурси, стимулювати процес формування і розвитку в структурі мотиваційної сфери особистості слухача гуманістично орієнтованих потреб, мотивів, цілей;
- орієнтуватись на внутрішній світ слухача (потреби, почуття, прагнення, ідеали, цінності тощо) [6, с. 21].

Особистісно-орієнтоване навчання у вищій школі полягає в організації

навчально-виховного процесу на таких засадах:

- зосередження на потребах студентів;
- створення умов для емоційного благополуччя студентів;
- створення умов для співпраці і співтворчості між студентом, з одного боку, і викладачем, з другого;
- створення ситуацій вибору і відповідності;
- створення умов для досягнення кожним студентом реально можливого для нього в певний період рівня успішності, вихованості та розвитку;
- пристосування методики навчання до навчальних можливостей студентів, максимально можлива індивідуалізація;
- створення умов для самопізнання, саморозвитку і самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей та цілей;
- студент постає як суб'єкт навчання.

Висновки. Останніми роками особистісно орієнтований підхід нестримно завойовує освітній простір України. А це стало можливим завдяки суспільно-політичним, економічним, соціальним перетворенням, що сталися в нашій країні в останнє десятиліття. Змінилися ціннісні орієнтації, і в якості найбільшої цінності відповідно до проголошених принципів гуманізації і демократизації суспільства визнається вільна, розвинена і освічена особа, здатна жити і творити в умовах світу, що постійно міняється. А це може бути досягнуто лише при особистісно

орієнтованому підході до освіти і виховання, коли враховуються потреби, можливості і схильності студента, і він сам виступає разом з викладачем в ролі активного суб'єкта діяльності.

Проведений огляд дозволяє нам зробити такі висновки:

- поняття “особистісно-орієнтоване навчання” є комплексним, що включає підходи й особливості, спрямовані на створення умов для повноцінного виявлення і розвитку індивідуальних рис навчання слухача;
- особистісно-орієнтоване навчання покликане створити умови для самоосвіти, саморозвитку, самореалізації;
- особистісно-орієнтоване навчання має такі компоненти: мотиваційний, ціннісний, особистісний, розвивальний;
- при реалізації особистісно-орієнтованого навчання студент із об'єкта перетворюється на суб'єкт діяльності, стає співавтором творчості;
- особистісно-орієнтована підготовка покликана виконувати функцію проектування й розвитку активної особистості професіонала;
- до особистісно-орієнтованого навчання застосовуються такі підходи: андрагогічний, гуманістичний, діалогічний, ситуативний;
- при застосуванні особистісно-орієнтованого навчання змінюється роль викладача. Він стає співучасником відкриття, які досягаються спільно із слухачами під час занять.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. - М, 1993. -Т.3. - 164 с
2. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. - Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2001. - 224 с.
3. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Т.О. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. - М.: Педагогика, 1999. -110 с.

4. Федоров М.П. Індивідуально орієнтований підхід як основа організації самостійної роботи // Матеріали I Міжнародної Інтернет-конференції „Нові виміри сучасного світу”. Том 1. Частина 1 – Мелітополь, 2005. С. 121–123.
5. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗІН 1998 – 204 с.
6. Дерев'янка Н. Особистісно зорієнтоване навчання: досвід впровадження / Н. Дерев'янка // Завуч. – 2008. – № 25. – С. 18–30.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85), липень.
9. Піхота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технологія. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, корективи / О. М. Піхота. – К., 2000.
10. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія / В. В. Рибалка ; за ред. Г. О. Балла. – К: УППО АПН України, 1998 – 160 с.
11. Якиманская И. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь. Изд. 2., 2000. – 96 с.
12. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

БОНДАРЕНКО З.П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Дніпропетровський національний
університет ім. Олеся Гончара,
м. Дніпропетровськ

ГУВЕРНЕРСТВО У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядаються питання використання гувернерської практики у підготовці майбутніх корекційних педагогів. Розглянуто поняття гувернерства як педагогічної системи індивідуального виховання дітей.

Ключові слова: гувернерство, гувернерська практика, особистісно-орієнтоване виховання, діти з особливими потребами, корекційні педагоги.

В статье рассматриваются вопросы использования гувернёрской практики в подготовке будущих коррекционных педагогов. Рассмотрены вопросы гувернёрства как педагогической системы индивидуального воспитания детей.

Ключевые слова: гувернёрство, гувернёрская практика, личностно-ориентированное воспитание, дети с особыми потребностями, коррекционные педагоги.

The paper deals with the problem of using the practice of tutoring in preparation of correctional pedagogues. The phenomenon of tutoring as a pedagogic system of children individual upbringing is discussed.

Key words: tutoring, the practice of tutoring, personality-oriented upbringing, children with special needs, correctional pedagogues.

Актуальність дослідження. Сучасний стан виховної практики становно удосконалення процесу формування, розвитку і соціалізації підростаючої особистості потребує певних змін. Зміни можуть бути пов'язані з

УДК 371.13

особистісно-орієнтованими підходами до дитини. Цей підхід має суттєво вплинути на виховний процес, наповнити його високими життєвими цінностями, максимально розкрити потенційні можливості дитини, сти-

© Бондаренко З.П., 2013

мулювати її до особистісно-розвивальної творчості.

Особистісно-орієнтоване виховання як новий тип виховання потребує кваліфікованих фахівців з родинної педагогіки, домашнього виховання.

Високий рівень домашнього навчання і виховання за всіх часів існування людства забезпечувала губернська педагогічна система. Губернаторство як педагогічне явище виникло з потреби у формуванні яскравої неординарної особистості, здатної здійснювати подальший поступ людської цивілізації, розвивалося у структурі родинного виховання, яке, у свою чергу, відображало педагогічну орієнтацію суспільства.

Характерно, що останнім часом багато сімей відмовляються від громадських освітніх установ із-за досить високого рівня захворюваності дітей у них, інші батьки хотіли б дати дітям більш якісну освіту того чи іншого змісту, яка була б конкурентоздатною й наближеною до європейських стандартів. Нарешті, сьогодні досить багато дітей, які потребують особливих умов навчання, виховання й індивідуального розвитку: ті, що погано адаптуються, просто долають жорстку регламентацію їхньої поведінки і діяльності, напруженість ритму освітньої установи, діти з проявами негативної девіантної поведінки, діти з особливими потребами тощо. Особлива атмосфера розвитку і спеціального навчання є необхідною умовою як для дітей з хронічними захворюваннями, з обмеженими психофізичними можливостями, з аутичними розладами, так і для творчих, талановитих дітей.

Суперечливе ставлення частини населення, особливо з високим рівнем статків, до сучасної одноманітної системи громадського виховання, що поступово перебудовується на особистісно орієнтовану модель виховання, до формального навчання, яке у більшості випадків призводить до використання репетиторського ресурсу,

виявилось важливим чинником, який викликав до життя ідею домашнього навчання і виховання. Навчання й виховання вдома є суто індивідуальним, конкретним, персоналізованим процесом, що цілком відповідає пріоритетам державної політики, означеним у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., інших законодавчих документах.

Статистичні дані останніх років свідчать, що більшість опитаних батьків особливе значення надають домашньому вихованню дитини дошкільного віку. І це цілком виправдано, що батьки турбуються про повноцінний розвиток дитини саме цього періоду, бо він є значущим у віковій періодизації та має безпосередній вплив на формування особистості дитини і у наступні роки її життя. Як показали спостереження, діти, які виховуються до трьох років у домашніх умовах, знаходяться під впливом комфортного розвивального середовища. Дитині не доводиться витрачати зусилля на адаптацію до нового режиму, нового оточення, вона не відчуває стресу, пов'язаного із відривом від рідних тощо. Такі діти, на думку Т.В. Тимохіної, добре розвиваються, менше хворіють та мають стійку здорову психіку [6, с. 11].

Ось тому і виникає гостра потреба у досвідчених фахівцях з педагогіки, які б мали досвід роботи з дітьми та вільно користувалися особистісно орієнтованим типом виховання, сутність якого, на думку І.Д. Беха [3, с. 58], полягає у подоланні суперечності між вихованням "для всіх" і вихованням "для кожного" на основі повороту до особистості, її індивідуальної свідомості, життєвого досвіду, індивідуального творчого потенціалу.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчує досить широкий рівень висвітлення науковцями різних аспектів відродження і сучасного становлення інституту губернатор-

ства (О.Л. Зверева, О.В. Корх-Черба, Є.Г. Сарапулова), розробки питань професійної освіти педагогів-гувернерів (І.П. Акіншева, А.В. Бардінов, З.Г. Зайцева, О.Б. Колосова, Н.О. Максимовська, Л.В. Пасічник, Н.М. Савельєва, Б.Г. Свиридова, С. Теплюк, Т.В. Тимохіна, О.П. Шароватова та ін.), але поза щільною увагою дослідників досі залишаються питання важливості профорієнтаційної роботи щодо отримання абітурієнтами зазначеного фаху, питання особистості гувернера-професіонала, зокрема, його здібності налагоджувати стосунки не лише з вихованцем, а й з усіма членами сім'ї, у якій він працює.

Убачаємо, що метою професійної діяльності гувернера-дефектолога є створення умов щодо гармонійного розвитку особистості вихованця, його соціально-педагогічної підтримки, здійснення соціально-педагогічного патронажу дитини з фізичними, психічними та розумовими вадами. Цього можна досягти, якщо гувернер усвідомлює важливість справи, яку він проводить, враховує індивідуальні особливості дитини-інваліда, динамічність змін, що відбуваються з нею, розуміє складність і неоднозначність процесу розвитку, визначає віддалені перспективи взаємодії, надає їй упевненості в успішному оволодінні знаннями і правильному особистісному зростанні; розуміє, що головна відповідальність за успіх педагогічної діяльності покладена саме на нього як фахівця-професіонала, який може знайти вихід із будь-якої ситуації, що склалася. Це неможливо досягти без знань спеціальної педагогічної науки, чим і обумовлене її значення у професійній підготовці корекційного педагога.

Метою дослідження є розкриття сутності гувернерства як педагогічної системи індивідуального навчання і виховання дітей та визначення місця гувернерства у структурі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Результати теоретичного ана-

лізу проблеми. Доречно зауважити, що проблема гувернерства не є новою у педагогічній науці. Важливість домашньої освіти, особливо у дошкільному віці, підкреслювали основоположники педагогічної науки Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський та ін. Як показав аналіз історико-педагогічних досліджень, історія опікунства, домашнього виховання сягає давніх часів. Першими домашніми вихователями були дядьки, мамки, куми, пестуні, годувальниці, філософи-мандрівники, домашні священники. Приклади використання різноманітних видів освітньої діяльності в домашніх умовах спостерігаємо у працях педагогів Ф.Фребеля, М. Монтесорі, О. Декролі, М. Монтеня та ін.

Уперше відоме з художньої літератури слово "гувернантка" у державному документі з'явилося у квітні 1998 року, коли Кабінет Міністрів України затвердив „Тимчасовий державний перелік професій”. У жовтні цього ж року спеціальність отримала код 5131 і назву чоловічого роду – “гувернер”, яка була внесена до кваліфікаційного переліку професій [1, с. 53]. Але ця професія усе ще залишається у більшості випадків жіночою. Гувернер і гувернантка – особи, які займаються індивідуальним навчанням і вихованням дітей у сім'ях чи в освітньо-виховних закладах переважно закритого типу, де основні умови перебування дітей наближені до домашніх.

Для гувернерства як форми індивідуального виховання й навчання дітей, на думку автора монографічного дослідження „Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера” Є.Г. Сарапулової, характерні такі ознаки: 1) виховання і навчання дитини є індивідуалізованими; 2) навчання й виховання дитини відбувається у домашніх умовах (у сім'ї) або в освітньо-виховній установі закритого типу, де створюється мікроклімат, наближений до умов родинного виховання. 3) педагогічний

процес організовується таким чином, щоб діти сприймали губернатора як близьку людину, і його авторитет у їхніх очах був не нижчим, аніж авторитет батьків [5, с. 84].

Відомо, що головним осередком, де відбувається формування особистості дитини, залишається сім'я. Як первинне соціальне середовище, в якому закладаються основи характеру і поведінки особистості, сім'я культивує моральні цінності залежно від етичної та культурної спадщини батьків, їхніх педагогічних знань і навичок, сімейних стосунків тощо.

На думку дослідниці О.П. Шароватової, маленькі особистості є наче віддзеркаленням своїх батьків, тому від них залежить і поведінка дітей, і їхнє спілкування з іншими людьми, і знаходження ними свого місця у системі соціальних структур [7, с. 12]. Так, у ст. 59 „Відповідальність батьків за розвиток дитини” Закону України „Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР „Про освіту” зазначається: „Виховання в сім'ї є першоосовою розвитку дитини як особистості”. У ст. 5 „Сім'я” Закону України „Про виховання дітей та молоді” наголошується на тому, що „батьки чи особи, що їх замінюють, несуть відповідальність перед суспільством і державою за розвиток, виховання і навчання дітей, а також збереження їх життя, здоров'я, людської гідності”. Також „батьки та особи, які їх замінюють, зобов'язані постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку природних здібностей; сприяти здобуттю дітьми освіти у закладах освіти або забезпечувати повноцінну домашню освіту відповідно до вимог щодо її змісту, рівня та обсягу” [Там само, с. 12].

Зазначимо, що гувернерство не належить уповні ні до родинної, ні до державної системи виховання. Воно знаходиться на межі цих систем. З одного боку, гувернерству притаманні індивідуальний підхід, неформаль-

ність у стосунках між вихованцем і наставником, властиві родинному вихованню. З іншого боку, в межах гувернерської практики можливий відчутний тиск держави, посилений державний контроль, приєднання системи домашнього виховання і навчання до державної освітньої системи. Зрозуміло, що гувернерська виховна система діє на засадах гуманістичної педагогіки. Вона сприймає дитину як активний автономний об'єкт виховання, здатний до розвитку, самоактуалізації, самовдосконалення. Гувернерське виховання передбачає для дитини певну свободу вибору, привчання вихованця до відповідальності, формування у нього сили волі. Враховується роль мотивів у житті дитини, потреба особистості в позитивній оцінці тощо. Тож, у центрі уваги гувернерського виховання знаходиться особистість та її розвиток [1, с. 53].

Зважимо на те, що навчальна гувернерська практика заснована на тих же психологічних підходах, що й практика гувернерського виховання. Дитина визнається активним учасником педагогічного процесу, для кожного вихованця розробляється індивідуальний темп роботи, індивідуальний підхід, розклад навчальних занять, а також віднаходяться такі форми роботи, які б зацікавили школяра вмотивовано навчатися, виявляти свою активну громадянську позицію. Гувернер цілеспрямовано веде учня від навчання під його керівництвом до творчої, самоосвітньої діяльності. На думку О.П. Шароватової, педагогічна творчість та проектування займають провідні позиції у навчально-виховній діяльності губернатора з вихованцями [7, с. 17].

Зарубіжний досвід засвідчує, що попит на гувернерів з роками не тільки не зменшується, а зростає, пропорційно підвищенню ролі жінок у виробничому, культурному і політичному житті суспільства. Формування життєвої та соціальної компетентності молодих громадян не менш

важливі для розвитку держави, аніж економічна чи правова їх освіта. Це означає, що гувернерство є педагогікою сучасності і майбутнього, оскільки саме воно здатне реалізувати два провідних напрями національного виховання – громадянський і особистісно орієнтований. З огляду на це долучаємося до концепції особистісно орієнтованого виховання І.Д. Беха [3, с. 58-60].

Звернемося до дослідження О.Б. Колосової [4], яка розглядає проблему тьюторства як нового напрямку професійної діяльності в освіті, дуже схожого на гувернерську діяльність. Трактуюмо поняття “тьютор”: у перекладі з англійської “тьютор” це – педагог-наставник. Етимологія слова “тьютор” – tutor (з латини *tueor* – “дивитись”, “слідкувати”) поєднана із поняттями – “захисник”, “покровитель”, “страж”. Частіше це поняття використовується у наукових працях, що висвітлюють дистанційні види навчання, керівну роль викладача під час виконання будь-яких педагогічних завдань тощо.

На нашу думку, все-таки простежується певна схожість тьюторства із гувернерством у питаннях спільних функціональних обов’язків педагога-тьютора і педагога-гувернера – створення індивідуальної освітньої програми, яка постійно вдосконалюється, коригується та адаптується до нових умов співпраці з вихованцем, його оточенням. Ключовими поняттями у цій програмі є унікальність і неповторність людської особистості, її самотність і призначення (професійне також), та пов’язаний із цим особистісно орієнтований підхід у навчанні і вихованні кожної дитини.

Отже, як і тьютор, гувернер, – це педагог, який працює за принципом індивідуалізації навчання і який здійснює супровід розвитку та формування дитини на основі особистісно орієнтованого підходу з метою спонукання дитини до самопізнання й самоактивності для того, щоб вона

могла стати творцем власного духовно багатого життя, здійснила правильний вибір гуманної поведінкової тактики у життєдіяльності [3, с. 59; 4].

Можна передбачити, що тьюторський супровід освітньої діяльності вихованця більш характерний для дітей молодшого шкільного та підліткового віку. Він може складатися з таких етапів, які становлять єдиний завершений цикл – діагностичний, проектувальний, реалізаційний та аналітичний, і які можна використати у гувернерській практиці [4, с. 4]. Кожний із тьюторських етапів має свою специфіку та особливості. Так, на першому етапі відбувається знайомство, з’ясування педагогом-тьютором освітнього рівня вихованця, окреслення перспективи спільної взаємодії, конструювання моделі педагогіки співпраці, моделі реалізації бажань учня тощо. На цьому етапі можна використати тьюторські методи і прийоми взаємодії: складання портфолію, анкетування, есе, тестування, інтерв’ювання тощо. У цілому робота на цьому етапі спрямована на розвиток і стимулювання мотивації освітньої діяльності.

Наступний етап – це проектування майбутньої роботи, яка полягає у виборі провідного освітнього стилю діяльності, що ґрунтується на пізнавальному інтересі вихованця. Складається так звана “карта інтересів”, готується тематичний портфолію. Завдання тьютора полягає у підтримці самостійної мисленнєвої діяльності школяра, у намаганні відшукати оригінальний спосіб розв’язання поставленого завдання. Таким чином розвивається змістово-діяльнісний компонент пізнавального інтересу.

На третьому етапі відбувається реалізація освітнього пошуку, напружень у виконанні педагогічного завдання, підготовка до презентації отриманих результатів спільної роботи з огляду на поради педагога-тьютора.

Аналітичний або умовно-завер-

шальний етап спрямований на самоаналіз виконаної роботи, досягнутих результатів, що сприяє розвитку самооцінки, умінню рефлексувати власні й чужі способи дій, розуміти зміни у собі та у навколишньому оточенні тощо. Педагог разом із вихованцем розробляє критерії вдалого виступу, планує подальшу роботу, визначає рівень активності вихованця у виконанні педагогічних завдань тощо. Усі матеріали роботи учня можна запропонувати фіксувати у структурованій папці. Тьюторський портфоліо, який відображає результати спільної роботи, є певним чином інструментом самооцінки вихованця. Педагог-тьютор організує збір і аналіз портфоліо учня та одночасно веде власний портфоліо, де фіксуються педагогічні стратегії та їх ефективність і результативність.

Поняття тьюторського супроводу знаходиться, на думку російської дослідниці О.Б. Колосової, у низці понять “педагогічна підтримка”, “педагогічний супровід”, але має відмінності, які полягають у тому, що під час тьюторського супроводу педагогічний фокус спрямований на самостійну розробку прийнятних для відповідної особистості норм, правил, які обговорюються із тьютором. Щоб цей супровід був ефективним, учень сам має здійснити деяку “освітню пробу”, результати якої і будуть предметом спільного аналізу [4, с. 2]. Тож використаємо це і у гувернерській практиці.

Набуттю професійних знань, умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів сприяє навчальна дисципліна „Робота гувернера-дефектолога”, розроблена і впроваджена автором статті, яка вивчається у другому семестрі. *Мета курсу* полягає у вивченні маловідомого для нинішньої української педагогіки питання індивідуального гувернерського виховання і навчання дитини в домашніх умовах, етапів розвитку гувернерства як педагогічного явища, педагогічного досвіду діяльності дефектолога, соціально-

го вихователя, домашнього педагога; у розширенні педагогічного світогляду студентів, у навчанні критично сприймати та аналізувати педагогічні теорії, практико-орієнтовані підходи, у використанні гувернерських виховних методик на практиці, набутті навичок з організаційно-виховної роботи щодо соціальної адаптації до умов життя та реабілітації дітей з вадами [2, с. 267]. Завдання вивчення курсу – набуття знань стосовно історії розвитку гувернерства з найдавніших часів до сьогодення; вивчення основних закономірностей виховання та навчання фахівців з корекційної педагогіки; формування у студентів теоретичних знань з курсу і умінь їх використовувати на практиці; формування навичок соціального вихователя по роботі з дітьми обмежених фізичних можливостей; ознайомлення студентів із методиками роботи гувернера-дефектолога.

Висновки та перспектива подальшого дослідження. Отже, гувернерство є соціально-педагогічною системою, відзначається особливою ефективністю та багатством форм роботи. Індивідуалізований гувернерський підхід до виховання дає змогу досягти позитивних результатів за умови використання у педагогічній практиці знань, які на сучасному етапі розвитку науки є галузями вікової, педагогічної, практичної психології, дефектології. У контексті професійної підготовки студентів напряму “Корекційна освіта” використовуються наукові праці сучасних дослідників цієї проблеми, педагогічна спадщина педагогів минулого тощо. Розроблено і впроваджено навчальну робочу програму “Робота гувернера-дефектолога” обсягом 81 годину, серед яких: 34 – аудиторних, 47 годин – для самостійної роботи. Форма педагогічного контролю – залік у 2-му семестрі.

Подальшим науковим дослідженням може бути вивчення ролі гувернерства у позанавчальній діяльності майбутніх корекційних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акінішева І.П. Характеристика діяльності соціального губернатора на сучасному етапі / І.П. Акінішева // Вісник Луганського нац. університету ім. Тараса Шевченка. – Серія „Педагогічні науки”. – Вип. №17 (180). Ч.ІІ. – Луганськ, ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2009. – С. 52-58.
2. Бондаренко З.П. Методика роботи губернатора / З.П. Бондаренко // Проблеми педагогічних технологій. Вип. 1. – Луцьк: ВДУ ім. Лесі Українки, – Луцьк – 2003. – С. 267-277.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
4. Колосова Е.Б. Тьютор как новая профессия в образовании / [Электронний ресурс] – Режим доступу <http://miao.edu.ru/attachments/article/758>.
5. Саранчулова Є.Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності губернатора: монографія / Є.Г. Саранчулова. – К.: МАУП, 2003. – 264 с.
6. Тимохина Т.В. Содержание и методика образовательной деятельности губернатора с детьми дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Тимохина. – М.: Моск. гос. обл. ун-т., 2005. – 20 с.
7. Шароватова О.П. Педагогічна творчість та проектування у навчально-виховній діяльності губернатора / О.П. Шароватова // Зб. наук. праць ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. – Вип. 1 (28). – Харків, 2004. – С. 12-17.

ГЕНЕРАЛОВА О.О.,
фахівець за навчання персоналу,
ТОВ «Концептпродукт»,
докторант МАУП,
м. Київ

КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ СТУДЕНТІВ

У статті проводиться теоретичний та емпіричний аналіз впливу комунікативної толерантності на розвиток комунікативних вмінь студентів, що навчаються на психологічному факультеті. Також обґрунтовується необхідність вдосконалювати комунікативну толерантність, як одну із професійно важливих якостей на ряду з іншими комунікативними вміннями.

Ключові слова: комунікативні вміння, розвиток, толерантність, комунікативна толерантність, терпимість, емоції.

В статье проводится теоретический и эмпирический анализ влияния коммуникативной толерантности на развитие коммуникативных умений студентов, обучающихся на психологическом факультете. Также обосновывается необходимость совершенствовать коммуникативную толерантность, как одну из профессионально важных качеств на ряду с другими коммуникативными умениями.

Ключевые слова: коммуникативные умения, развитие, толерантность, коммуникативная толерантность, терпимость, эмоции.

This article analyzes theoretical and empirical impact of communicative tolerance on the development of communicative skills of students studying at the Faculty of Psychology. Also, corroborates the necessity for improving communicative tolerance as one of the most important professional skills along with other communication skills.

Key words: communication skills development, communicative tolerance, tolerance, emotion.

Актуальність: В даний час однією з найважливіших суспільних проблем освітнього процесу є розвиток комунікативної толерантності як одного з основних факторів що впливає на ефективний розвиток комунікативних вмінь майбутніх психологів. В процесі здобуття психологічної освіти, студентам необхідно постійно розвивати то вдосконалювати свої комунікативні вміння, паралельно розвиваючи професійну та комунікативну толерантність. Рівень професійної толерантності проявляється в стосунках до людей, з якими доводиться мати справу за родом діяльності. Рівень комунікативної толерантності проявляється в стосунках до людей в цілому, а також в тенденціях, обумовлених установками, властивостями характеру і моральними принципами. Оптимальний рівень комунікативної толерантності, наряду з добре розвиненими комунікативними вміннями служить професійно важливою якістю та забезпечує успіх діяльності представників ряду психологічних професій.

Постановка проблеми: Однією із значущих компетенцій для майбутніх психологів є комунікативна толерантність, як готовність до розуміння і вступу в діалог з будь-якою людиною на основі поваги, прийняття та відкритості. Студенти-психологи в період отримання спеціальності повинні навчитися проявляти комунікативну толерантність у міжособистісному спілкуванні і взаємодії з різними людьми, незалежно від їх соціально-психологічних, демографічних і культурних особливостей. Оцінити рівень розвитку комунікативної толерантності, та фактори що впливають на її розвиток у студентів психологічних факультетів, неможливо без врахування в цілому розвитку комунікативних вмінь у кожного студента. Адже комунікативні вміння, суттєво впливають на організацію процесу спілкування та становлять основу для формування комунікативної толерантності.

Мета: Виявити вплив комунікативної толерантності на розвиток комунікативних вмінь майбутніх психологів.

Викладення матеріалу: Під час періоду навчання у вузі студент виробляє свій світогляд і життєву позицію, готується стати фахівцем в певній галузі. При цьому в вузівському середовищі у нього формуються і розвиваються уміння і навички в комунікативній сфері, що є компонентами його майбутньої професії: прояв терпимості до співрозмовника, до його думки; вміння та бажання вислухати свого опонента; прояв доброзичливості; вміння погланути на стан речей очима свого колеги, товариша, правильно визначити стиль своєї поведінки в конкретних ситуаціях і у взаємовідносинах. Тому від того, наскільки успішно будуть розвинені ці вміння, які є за своєю суттю основними проявами комунікативної толерантності, залежить в подальшому професійне становлення молодого фахівця.

Одним із факторів, що суттєво впливає на розвиток комунікативних вмінь студентів є комунікативна толерантність, до основних характеристик якої відносяться терпимість, емоційна стійкість, шанобливе ставлення до різних учасникам спілкування, доброзичливість, емпатія, здатність до співпраці, діалогу, мобільність стилю спілкування, адекватна самооцінка (В. Л. Васильєв, В. В. Романов).

Комунікативна толерантність - це характеристика ставлення особистості до людей, що показує ступінь сприйняття нею неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії [3].

У роботах Л. М. Попова комунікативна толерантність розглядається як вища форма творчості добра, і відноситься до морально етичної півсфери детермінантного комплексу людини як суб'єкта саморозвитку [12]. Комунікативна толерантність на думку Є. А. Ічаловської, один з компонентів структури емпатійних здібностей, на

ряду з іншими соціальними здібностями. Вона пише, що комунікативна толерантність - якість, що є «частиною емпатійних здібностей, тому завдяки врівноваженості і сумісності толерантної людини у взаєминах з іншими створюється комфортний психологічний фон, що ліквідує механізми захисту у партнера» [4].

Отже, комунікативну толерантність слід розглядати як цілісний прояв особистості, вона є особливим психічним станом. Структурно вона являє собою складний синтез тісно взаємопов'язаних компонентів. В. В. Бойко виділяє наступні види комунікативної толерантності:

- ситуативна комунікативна толерантність: проявляється у відносинах даної особистості до конкретної людини; низький рівень цієї толерантності проявляється у висловлюваннях типу: «Терпіти не можу цю людину», «Він мене дратує», «Мене все в ньому обурює» і т. п. ;
- типологічна комунікативна толерантність: проявляється у відношенні до певного типу особистості або певної групи людей (представників певної раси, національності, соціального шару);
- професійна комунікативна толерантність: проявляється у процесі здійснення професійної діяльності (терпимість лікаря або медсестри до капризів хворих, у працівників сфери обслуговування - до клієнтів і т. д.);
- загальна комунікативна толерантність: це тенденція ставлення до людей в цілому, обумовлена властивостями характеру, моральними принципами, рівнем психічного здоров'я. [11].

Слідом за А.І. Тімоніним доцільно виділити у комунікативній толерантності наступні структурні компоненти: когнітивний, інструментальний, конативний та емоційний.

Когнітивний - це усвідомлення і інтеріоризація ідей толерантної комуні-

кації: ідеї багатомірності суспільного буття, єдності в різноманітті, абсолютного поваги людини.

Інструментальний - це вміння людини проектувати свою взаємодію як толерантну, оволодіння сукупністю різноманітних комунікативних умінь, що дозволяють партнерам залишатися комунікативно-толерантними по відношенню один до одного в різних ситуаціях.

Конативний (поведінковий) - інтенсивна участь студента у комунікації, ініціативність, активність і соціальна відповідальність, діалогізація спілкування.

Емоційний - ставлення особистості до процесу і результатів толерантної комунікації через знак, модальність та силу емоцій, задоволеність системою міжособистісних відносин [11].

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури, дозволяє сформулювати робоче визначення комунікативної толерантності. Комунікативна толерантність - це стійкий особистісний стан, що визначає особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми, що характеризується наявністю у свідомості суб'єкта успішного, особистісно-значущого зразка терпимості (безконфліктної) комунікативної поведінки та домінантною спрямованістю свідомості на його виконання. Вона включає в себе різного роду мотиви, переконання, спрямовані на усвідомлення моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів дії, оцінку можливостей в їх співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю здійснення вчинку. Основними механізмами формування комунікативної толерантності у психології прийнято вважати ідентифікацію (уподібнення) і рефлексію (усвідомлення того, як сприймають суб'єкта спілкування інші люди). Дія цих механізмів неможлива без існування взаємозв'язку між самопізнанням і пізнанням оточуючих людей. А.А. Бодальов стверджує, що здатність особистості правильно налаштуватися на іншу людину і ви-

Таблиця 1.

Результати дослідження рівнів розвитку комунікабельності студентів за методикою В. Ф. Ряховського.

Рівень	Кількість осіб	Співвідношення у відсотках
Високий	7	23 %
Середній	18	60%
Низький	5	17%

брати відповідний обставинам спосіб поведінки, багато чого залежить від знання людини не тільки інших, але, перш за все, самого себе [2].

Таким чином, для повноцінної, ефективної толерантної взаємодії, вважає А.В. Мудрик, необхідна установка на людину як на ціль, як на самостійну цінність, а не як на засіб досягнення своїх цілей. Установка «людина - мета, а не засіб» означає готовність дивитися на кожного як на свідомо цікаву для мене людину, готовність пізнати його, впевненість у тому, що він гідний поваги [6]. Отже, ця установка означає явне визнання за кожним права на несхожість на інших, на індивідуальність поглядів, поведінки. Комунікативна толерантність у студентів формується на двох рівнях: на рівні мотиваційно-ціннісного ставлення до взаємодії як до рівноправного діалогу і прояв її в реальних вчинках, комунікативній поведінці. Особливість психології студентів полягає також і в тому, що вони готові визнати комунікативну толерантність як цінність, але у них часто не вистачає сміливості проявляти це стан в поведінці, конкретних вчинках.

Тому ми визначили комунікативну толерантності, як один із показників що впливає на розвиток комунікативних вмінь студентів психологічного факультету. Виділення даного фактору обумовлено: по-перше, специфікою комунікативної толерантності як особливого особистісного стану, по-друге, психологічними особливостями студентів.

Дослідження особливостей комунікативної толерантності майбутніх психологів, проводилося за допомогою методики діагностики комунікативної толерантності В.В. Бойко, зі студентами психологічного факультету, денного відділення Міжрегіональної Академії Управління Персоналом. Вибірка складалася із 30 осіб, з котрих 18 жінки і 12 чоловіків, досліджувані мали вік від 19 до 23 років.

Для оцінки рівня розвитку комунікативних вмінь студентів була проведена методика «Оцінка рівня комунікабельності» тесту В. Ф. Ряховського. Отримані данні стосовно досліджуваних відображені нижче в таблиці 1

Дослідження встановило, що низький рівень комунікативності наявний у 17 %(5) досліджуваних, середній рівень комунікативності наявний у 60 %(18) досліджуваних, високий рівень – у 23 %(7) досліджуваних. Отже можемо зробити висновок що в цілому рівень комунікативності студентів вищих навчальних закладів розвинений досить добре.

Результати дослідження за методикою Бойко В.В. на виявлення рівня комунікативної толерантності показали, що 73% (22) мають середній рівень розвитку комунікативної толерантності, 10% (3) високий рівень розвитку комунікативної толерантності, 17% (5) низький рівень комунікативної толерантності. Отримані данні стосовно всіх досліджуваних відображені нижче в діаграмі (Таб. 2).

Більшість опитуваних, а це 73% ма-

Таблиця 2.

Групові результати дослідження рівнів комунікативної толерантності за методикою В.В. Бойко.

Рівень	Кількість осіб	Співвідношення у відсотках
Високий	7	23 %
Середній	18	60%
Низький	5	17%

ють середній рівень розвитку комунікативної толерантності. Такі люди намагаються бути гранично ввічливим з усіма у спілкуванні. Формують своє судження про людей відповідно до їх вчинків, а не зовнішнього вигляду. Такі студенти вважають, що при бажанні зовсім різні люди можуть спокійно уживатися один з одним.

Щодо характеристики опитуваних які мають високий рівень комунікативної толерантності, які склали 10%, то вони часто бояться образити людей сказавши щось на їхній погляд образливе. До всіх відносяться з повагою і терпимістю, наприклад здатні вислуховувати скарги своїх товаришів чи колег по роботі навіть тоді, коли це їм відверто заважає. У конфліктній ситуації намагаються вести себе спокійно, уникаючи вживання нецензурних слів.

17 % опитуваних мають низький рівень комунікативної толерантності. Таким людям легко образити іншого лише одним словом. Часто починають розмовляти на підвищених тонах, якщо бачать що людина з ними не згодна. Полюбляють давати всім «клички». З такими людьми не дуже приємно розмовляти, адже вони свій гнів виносять на зовні, навіть не намагаючись приховати чи контролювати його (Рис. 2).

З метою виявлення причини нетерпимості однієї особи до іншої було здійснено аналіз результатів за кожною із 9 шкал. Отримані данні стосовно всіх досліджуваних відображені у діаграмі (Рис. 3).

Шкали оцінюють такі ставлення за такими показниками:

Шкала 1. Неприйняття чи нерозуміння індивідуальності людини;

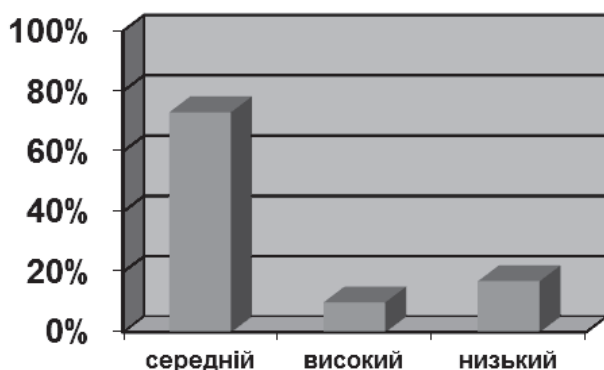


Рис. 2 Рівні комунікативної толерантності за методикою В.В. Бойко.

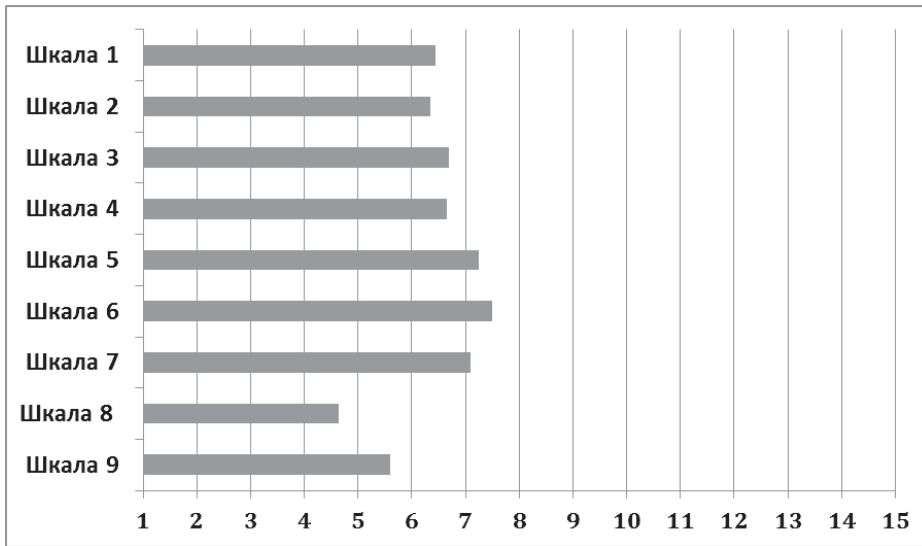


Рис. 3 Співвідношення шкал за методикою В.В. Бойко.

Шкала 2. Використання себе як еталону при оцінці інших;

Шкала 3. Категоричність чи консервативність в оцінках людей;

Шкала 4. Невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некоммунікбельними якостями партнерів;

Шкала 5. Прагнення переробити, перевиховати партнера;

Шкала 6. Прагнення підігнати партнера під себе, зробити його зручним;

Шкала 7. Невміння пробачити іншому його помилки, незграбність, неприємності, що вже виникали не навмисно;

Шкала 8. Нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера;

Шкала 9. Невміння пристосовуватись до партнера.

За результатами проведеного дослідження найбільшу кількість балів отримали шкали 6, 5 і 7. Найменшу кількість шкали номер 8 і 9. Можемо зробити висновок що згідно шкали №6 найчастіше причиною непорозуміння в співбесіді стає підігнати партнера під себе, зробити його зручним. Такі студенти часто відшліфовують ті

чи інші якості партнера, намагаючись регламентувати його дії або домогтися схожості з собою, наполягають на прийнятті своєї точки зору. Вони завжди беруть до уваги тільки свої інтереси і обставини, і намагаються налаштувати під них іншого. Згідно шкали №5 причиною не ефективної взаємодії стає бажання переробити, перевиховати партнера. Спроби перевиховати партнера проявляються в жорсткій чи пом'якшеній формі, але в будь-якому разі вони зустрічають його опір. Жорстка форма типова, наприклад, для звички читати мораль, повчати, докоряти в порушенні правил етики. Пом'якшена зводиться до вимог дотримуватись правил поведінки і співробітництва, до зауважень з різних приводів. Згідно шкали №7 найчастіше причиною неефективної взаємодії між партнерами стоїть невинність пробачати іншим їхні помилки, незграбність, або неприємності, які партнер вчинив вам ненавмисне. Це означає, що Ваша свідомість «зосереджується» на відмінностях між особистісними підструктурами – Вашою та партнера. Це і є стає джерелом взаємних образ, прагнення ускладнити стосунки

з партнером, надавати особливого неприємного змісту його діям та словам.

Найбільшу терпимість учасники висунули до 8 шкали, яка відображає нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту, в якому опинився партнер. Таке спостерігається у тих випадках, коли партнеру зле, він постійно скаржиться, поводить себе примхливо, нервує, шукає співучасті та співпереживання. Людина з низьким, рівнем комунікативної толерантності – душевно черства, і тому або не помічає подібних станів, або вони її роздратовують, або щонайменше викликають осуд. Також досліджувані показали високу толерантність по шкалі №9, що оцінює невміння пристосовуватись до характерів, звичок, настанов або домагань інших. Отже досліджувані вміють адаптовуватися до іншої у потрібній потрібній ситуації.

Отже, нами зроблено висновок що в цілому рівень комунікативних вмінь у студентів вищих навчальних закладів розвинений досить добре, та оволодіння комунікативною толерантністю слід розвинути до вищого рівня.

Висновки: Результати теоретико-експериментального дослідження дозволили визначити, що добре розвинені комунікативні вміння студентів суттєво впливають на організацію процесу спілкування та становлять основу для формування комунікативної толерантності. Та для майбутніх психологів важливо не тільки продовжувати вдосконалювати свої комунікативні вміння під час навчання у вузі, а зосередити свою увагу на підвищенні рівня розвитку комунікативної толерантності, як однієї із ключових професійно важливих якостей особистості.

Високий рівень розвитку комунікативної толерантності студентів психологічних факультетів, проявляються в терпимості, безконфліктності, стійкос-

ті, довірливості, в здатності сприймати індивідуальності кожної людини. Для психологів добре розвинена комунікативна толерантність є ще й засобом вдосконалення професійної компетентності, та гарантує рівне відношення до клієнтів різного соціального статусу. Але для цього комунікативна толерантність повинна постійно розвиватися на ряду з іншими комунікативними вміннями.

Аналіз, інтерпретація та узагальнення результатів експериментального дослідження, дозволили зробити висновок що для студентів котрі навчаються на психологічному факультеті характерний здебільшого середній та високий рівень розвитку комунікативних вмінь, а також досить високий рівень розвитку комунікативної толерантності. Визначено що високий рівень розвитку комунікативних вмінь переважає у студентів із високим рівнем комунікативної толерантності, для студентів із середнім рівнем комунікативної толерантності характерний і середній рівень розвитку комунікативних вмінь. Практично у всіх студентів з дуже низьким рівнем розвитку комунікативних вмінь переважає низький рівень комунікативної толерантності.

Розвиток комунікативної толерантності майбутніх психологів сприяє формуванню толерантних установок у взаємодії з іншими, покращення усвідомленого контролю своїх емоцій, думок, поведінки, психічних станів, які відповідають за позитивне ставлення до інших людей в міжособистісному і професійному спілкуванні. Вивчення впливу комунікативної толерантності на розвиток комунікативних вмінь у майбутніх психологів дозволяє внести вклад в оптимізацію процесу підготовки спеціалістів цього фаху, з метою підвищення їх рівня особистісного і професійного самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Батарчук, Д.С. Формирование толерантных установок учащейся молодежи в условиях этнической диверсификации общества / Д.С. Батарчук // *Мировоззренческие и поведенческие стратегии социализации молодежи в глобальном мире: сб. тр. межд. науч.-практ. конф. / под ред. проф. В.Н. Белова. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2010. С. 111-115.*
2. Бодальов А.А. Психология личности. – М.: МГУ, 1988 г.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст]/ В.В. Бойко. – М.: «Филинъ», 1996. – 472с.
4. Ичаловская Е. А. Развитие эмпатических особенностей педагогов, работающих с творчески одаренными учениками: дис. канд. психол. Наук [Текст] / Е.А. Ичаловская. – Ростов на Дону, 1999. – 214с.
5. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. –М., 1988,- 136 с.
6. Мудрик А.В. Социализация человека: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304
7. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина – М.,1997. – 432 с.
8. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] /В.А. Петровский - Ростов-на-Дону: “Феникс”, 1996. - 512 с.
9. Реан А. А. Акмеология личности // Психологический журнал, 2000, №3. [Текст] – С. 88- 95.
10. Сластенин В.А., Исаев Н.Ф. – Педагогика, «Москва» Издательский центр «Академия», 2002 г. - 576с.
11. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч. - метод. Ст. - М.: Изд. МПСИ; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2002. - 368с.
12. Холмогорова В. М. Психологические условия нравственного развития дошкольников: автореферат дис. канд. психол. наук [Текст]/ В.М. Холмагорова – М., 2001. – 22 с.

ДЕНИСОВА С.П.,
аспірантка кафедри педагогіки
початкової та дошкільної
освіти, Східноєвропейський
національний університет
імені Лесі Українки,
викладач,
Луцький педагогічний коледж,
м. Луцьк

САМООСВІТА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В статті розкриваються сутність самоосвіти студентської молоді, шляхи та критерії здійснення ефективної самоосвіти та результати, які може дати правильно підготовлена викладачем та втілена на практиці студентом (майбутнім вчителем початкових класів) самостійна робота в навчально-виховному процесі педагогічного закладу. Визначено основні результати ефективної самоосвіти майбутніх вчителів початкових класів.

Ключові слова: Самоосвіта, самовдосконалення, самостійна робота, самоаналіз, неперервна освіта, професіоналізм, педагогічна майстерність.

В статье раскрывается сущность самообразования студенческой молодежи, пути и критерии осуществления эффективного самообразования и результаты, которые может дать правильно подготовленная преподавателем и воплощённая на практике студентом (будущим учителем начальных классов) самостоятельная работа в учебно-воспитательном процессе педагогического заведения. Определены основные результаты эффективного самообразования будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: самообразование, самосовершенствование, самосознание, самостоятельная работа, непрерывное образование, профессионализм, педагогическое мастерство.

The article is devoted to the problem of the sense of student's selfeducation, the ways and the criterias of realization of effective selfeducation and to the results which can be given by the self work at educational process at pedagogical establishment, which is well prepared

by the teacher and is used in practice by the students (future teachers of primary school). It is determined the results of effective selfeducation of future teachers of primary school.

Key words: *selfeducation, selfperfection, self work, selfanalysis, uninterrupted education, professionalism, pedagogical mastery.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Як відомо, що все у школі починається з учителя. І хоча результати навчання і виховання учнів залежать від трьох чинників – хто навчає, кого навчають, як навчають, – важко сказати, що важливіше. Безумовно, величезною у справі виховання є роль учителя, його особистості.

Зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей. Під цим кутом зору роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити передачу знань, а й бути людиною високої культури, втілювати ідеї державотворення і демократичних змін. Провідною стає підготовка педагога, діяльність якого спрямована на передачу професійних знань в контексті соціокультурного простору.

Враховуючи постійне збільшення вимог до якості підготовки вчителя, а, відповідно, і зростання обсягів знань і умінь, якими повинен володіти вчитель, важко зрозуміти, що завданням вищої школи сьогодні є не лише передача цих знань, а й озброїти студентів навиками самовдосконалення, здійснення самоосвіти як під час навчання, так і після закінчення вузу. Дійсно, ми не можемо дати випускникові весь запас знань, який знадобиться йому в майбутній професії, тому акцент повинен робитися на тих навичках, які надалі дозволять учителеві працювати в різних, найчастіше критичних умовах, зосередитися на тих знаннях, які в

потрібний момент зможуть бути адаптованими під нестандартні педагогічні ситуації, які не були вивчені під час навчання.

Аналіз останніх досліджень проблеми. Питанням самоосвіти педагогів було присвячено багато праць: використанню психолого-педагогічних знань у самоосвіті вчителів (роботи С.Іванової, Ю.Кулюткіна, Г.Сухобської); керівництву і змісту самоосвітньої діяльності молодих вчителів (напрацювання Т.Воронової, М.Заборщицкової, Н.Косенко, Л.Симонової). Педагогічні підходи до саморозвитку вчителя початкових класів розглядалися Ш.Амонашвілі, Н.Бібік, О.Савченко, О.Нікулочкіною та ін. Особливості безперервної освіти та підвищення кваліфікації вчителів вивчалися С.Крисюком, А.Кузьмінським, В.Масловим, В.Олійником, Н.Протасовою, В.Семиченко, Т.Сорочан, Т.Сущенко.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі нашого життя, коли ми переживаємо ряд соціально-економічних і політичних криз, важливою і фундаментальною у житті кожної людини є вища освіта. Сьогодні вона не тільки виконує свою основну функцію – формування професіонала, а й для більшості молодих людей стає обов'язковим етапом у житті. Однак першочерговою постає проблема якості вищої педагогічної освіти. Потрібно погодитись, що зміни, які відбуваються в усіх життєвих сферах зумовлюють потребу перетворення, оновлення і зміцнення системи вищої педагогічної освіти. Реформи, які відбулися в даній галузі, роблять актуальним питання підготовки майбутніх учителів як високопрофесійних, компетентних спе-

ціалістів. Йдеться про вчителя як про освічену, творчу, фізично і морально здорову особистість. Формування якої забезпечує неперервність освіти, яка передбачає єдність, взаємозв'язок, взаємозумовленість, наступність всіх ланок, що складають систему освіти. Саме наступність є необхідною умовою успішного функціонування системи ступеневої освіти.

Мета статті – проаналізувати процес самоосвіти майбутніх учителів початкових класів під час їх професійного становлення.

Неперервність освіти віддзеркалюється й на розвитку педагогічної майстерності взагалі та педагогічної майстерності учителів початкових класів зокрема. В нових соціокультурних умовах спостерігаємо зміну філософії навчання і викладання, поступове формування нової педагогічної свідомості, коли вчитель початкових класів виступає не пасивним транслятором готових педагогічних чи методичних рецептів, а харизматичним творчим лідером, фундатором освітніх ініціатив та інновацій, яскравою індивідуальністю, яка реалізовує у взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу свій гуманістичний світогляд і світорозуміння.

На всіх етапах вчитель початкових класів стає ініціатором і стратегом, активним суб'єктом творчого інноваційного професійно-особистісного саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації.

Стратегію й тактику неперервної освіти чітко визначено в Концепції та Програмі розвитку в Україні системи освіти протягом життя; в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки; в Концепції освіти дорослих в Україні; в Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту» [2, с.38].

Аналіз педагогічних джерел свідчить, що різноманітні аспекти питання неперервності освіти знаходяться під пильною увагою науковців вже досить давно (Я. Коменський, А.Дістервег,

І.Песталоцці, К.Ушинський).

Можна виділити такі важливі критерії, які сприятимуть всебічній підготовці майбутніх учителів початкових класів:

1. Гармонійно-позитивне ставлення студентів до педагогічної діяльності;
2. Володіння визначеним обсягом теоретичних знань;
3. Відповідність теоретичних знань та практичних умінь та навичок;
4. Самоаналіз і самопізнання власних можливостей; самостійність, наявність критичного мислення і прагнення до самовдосконалення і самоствердження засобами неперервної самоосвіти [4, с.40].

Гармонійно-позитивне ставлення студентів до педагогічної діяльності є дуже важливим, тому що виражає психологічну готовність майбутнього вчителя на постійний позитив при навчанні учнів, та й сам вчитель буде отримувати задоволення від своєї роботи. Досягнення гармонійно-позитивного ставлення студентів до педагогічної діяльності відібується проявом відданості та любові до вчительської професії.

Теоретичні знання та їх практичність і є певною мірою частиною професіоналізму вчителя. Вони є сукупністю знань з багатьох навчальних дисциплін, що вивчають в педагогічному навчальному закладі. Успішне вивчення теоретичної бази і застосування цих знань на практиці стають початковим етапом становлення студента як педагога.

Під час навчання неможливо обійтися без самоаналізу і пізнання самого себе. Студент, що вміє правильно аналізувати свої можливості, здібності і власну успішність зможе правильно організувати свою діяльність у навчально-виховному закладі. Самоаналіз допоможе критично мислити і прагнути до самовдосконалення і самоствердження.

Отже, можливо зробити висновок, що всебічно підготовленим до про-

фесійної педагогічної діяльності є такий студент, який у процесі навчання черпає знання не лише під час аудиторних занять, а й постійно виявляє власну ініціативу та активно займається самоосвітньою і самовиховною діяльністю. Самостійне оволодіння знаннями і вміннями сприяє розвитку творчого потенціалу особистості вчителя, що, в свою чергу, є основною умовою підвищення якості навчально-виховного процесу сучасної загальноосвітньої школи [3, с.134].

Питанням самоосвіти займалося багато вчених і дослідників. Кожен з них мав свій погляд на самоосвіту, та спільним є те, що вони бачать її як освітню діяльність, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі (або при паралельному навчанні в ньому), основним засобом якої є самостійне вивчення літератури.

Вчитель живе поки вчиться, вчитель вчиться поки живе, і тільки той вчитель може навчити своїх учнів вчитись, хто сам відзначається високою активністю. Ця ж активність, в свою чергу, виявляється у феномені самоосвіти.

Педагогічна енциклопедія зазначає, що самоосвіта – це “освіта, що набувається поза навчальним закладом, шляхом самостійної роботи”. На думку А.Маркової, самоосвіта – це особлива діяльність, яка має свою специфічну структуру, що відрізняється від навчальної діяльності та її самостійних форм основними компонентами – мотивами, задачами, способами дій і контролю, які визначаються самим студентом. Як правило, в основі самоосвіти лежать мотиви життєвого значення, потреби, які не задовольняються в умовах школи чи вищого навчального закладу, більш зрілі способи роботи і контролю” [1, с.161].

Отже, самоосвіта – це така діяльність, яка спрямовує студента на самостійну роботу, в ході якої відбувається засвоєння нових знань, набуття відпо-

відних вмінь і навичок.

Проте, на жаль, сьогоденні показники самоосвітньої пізнавальної діяльності і самоосвіти студентів взагалі є дуже низькими.

Основними причинами низького рівня самоосвіти студентів педагогічних спеціальностей можна виділити:

1. Недостатній рівень мотивації.
2. Малий обсяг часу, який могли б використати студенти після основних занять для самоосвітньої діяльності.
3. Студенти не достатньо усвідомлюють, що самостійна робота є складовою особистісного розвитку та процесу самовдосконалення.
4. Студенти не мають достатніх вмінь та навичок, щоб працювати самостійно.
5. Викладачі висувають не достатньо вимог щодо виконання самостійної роботи.
6. Студенти не мають необхідної літератури для виконання самостійної роботи.

Причиною низької самоосвітньої діяльності є також ототожнення самоосвіти тільки з читанням певної додаткової літератури. Але, хочеться наголосити, що самоосвіта є ще й процесом активної мисленнєвої діяльності та внутрішнього самоаналізу. Знання не залишаються завжди однаковими, вони згортаються і розгортаються, узагальнюються і конкретизуються, аналізуються і поглиблюються. А отже, самоосвіта стає засобом їх доповнення, вдосконалення, розвитку, поглиблення, і не обмежується лише перерахуванням додаткової літератури.

Хибним є розуміння самоосвіти як процесу самостійного навчання студента без участі викладача. Самоосвіта буде здійснюватися, коли поєднуються дві її функції: інформаційна – отримання інформації в процесі самоосвітньої діяльності та перетворення її в знання, вміння; управлінська – вміння управляти цими знаннями в процесі певної діяльності.

Самостійна робота не стане фор-

мальним ланцюгом цілісного педагогічного процесу тільки в тому разі, якщо студенти сприйматимуть її як необхідний елемент особистісного розвитку [3, с.23]. Щоб студенти усвідомили даний факт самоосвіта повинна супроводжуватися певними педагогічними мотивами самоосвітньої діяльності, а також розумної і цікавої організації самостійної роботи. Більшість студентів зазначають, що організація самостійної роботи, її характер потребують значних змін з урахуванням нових вимог, які ставляться до організації навчально-виховного процесу в педагогічних закладах.

Для підготовки кваліфікованих вчителів початкових класів потрібно змінити підхід до здійснення самоосвітнього процесу студентської молоді, тобто змінити організаційну структуру самоосвіти.

Етапи здійснення самостійної роботи:

1. Визначити обсягу самостійної роботи з кожного курсу.
2. Встановити певні дози інформації для самостійного вивчення на кожен день, тиждень, семестр, які б відповідали можливостям, здібностям кожного студента.
3. Визначити характер, тип самостійної роботи.
4. Повинна діяти неперервна мотивація [3, с.23].

Самостійна робота повинна містити як теоретичну, так і практичну частини. Теоретична включає в себе теми для самостійного вивчення студентами, що допомагає визначити обсяг знань і вмінь, що набуватимуться студентом самостійно та дасть змогу формулювати питання для самоконтролю. Практична частина допомагає реалізувати себе в пізнавальній діяльності у поза аудиторний час, займається розробкою форм організації керівництва і контролю за самостійною роботою студентів.

Велику увагу слід приділити і самим завданням, які пропонуються студентам у процесі самопідготовки.

Вони повинні містити такі компоненти як повторення, відтворення, закріплення, порівняння різних способів діяльності, що передбачаються у роботі студентів. Студентам потрібно запропонувати проявити свою творчість, підготувавши їм професійні ситуації, які містять ряд педагогічних проблем та поставити завдання вирішити дані проблеми шляхом самостійного пошуку виходу з даної ситуації. [3, с. 24].

Виконуючи такі задачі в процесі самопідготовки і позааудиторної роботи, дасть змогу майбутньому вчителю стати справді професіоналом, знавцем своєї справи. Ці завдання допомагають студентові переосмислити свою діяльність під час навчально-виховного процесу, і після цього вдосконалювати свою роботу, засоби і способи її організації, набувати навичок керівництва самоосвітньою діяльністю. А самоосвіта тоді сприяє самовдосконаленню особистості майбутнього педагога.

Якщо самоосвіта організована правильно і перед нею ставляться чіткі завдання, то це дозволить майбутньому вчителю взяти від навчально-виховного процесу всі позитивні його сторони, а саме:

1. Оволодіти професійними знаннями, вміннями і навичками, які розкривають усі секрети професійної діяльності, професійних функцій вчителя, навчать професійно діяти і вирішувати педагогічні завдання.
2. Виробити соціально-ціннісні навички та норми поведінки, в основі яких лежить професійна етика педагога;
3. Формувати активне професійно-педагогічне мислення та поведінку майбутнього вчителя.
4. Формувати почуття професійного обов'язку, відповідальності.
5. Удосконалювати організаторські здібності і вміння керувати багатьма видами діяльності учнів.
6. Формувати в собі вміння витримувати досить великі навантаження.
7. Розвивати потребу в професійному самовдосконаленні, що становить

основу педагогічної майстерності [6, с. 136].

Важливість самоосвітньої діяльності студентів педагогічних навчальних закладів є беззаперечною. Адже вона поєднує різноманітну навчально-виховну діяльність у професійному становленні майбутніх учителів, допомагає усвідомити свої плани на майбутнє, свої цінності та ідеали, зрозуміти головні освітні завдання. Усвідомлення того, що ти обрав професію вчителя активізують молоду людину, особистість до самоосвіти, самовдосконалення.

Висновки. Отже, самоосвіта є одним із найважливіших шляхів підготовки педагога до професійної діяльності. А вищі навчальні заклади

повинні підштовхувати, стимулювати майбутніх учителів до професійної самоосвіти. Це є їхнім важливим завданням. А підготовка вчителів початкових класів особливо потребує виконання даного завдання. Адже вчителі молодшої ланки навчання є певними ідеалами для своїх учнів під час професійної діяльності. Тому педагоги повинні володіти найкращими рисами: бути гармонійними, високорозвиненими, компетентними, індивідуальними, бо діти наслідують свого вчителя і хочуть бути схожими на нього. І щоб досягти вершин у своїй професії потрібно працювати не лише під час аудиторної роботи у педагогічному навчальному закладі, а й шляхом послідовної, неперервної і систематичної самоосвіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белей М.Д. Самоосвітня діяльність як одна з важливих умов професійного становлення майбутнього вчителя / М.Д. Белей // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Випуск І. – Івано-Франківськ, 1998. – С.159-168.
2. Бережна Г. Виховання майбутнього вчителя – носія національних цінностей і загальнолюдських надбань / Г. Бережна // Все для вчителя. – 2003. – №26. – С.37-43.
3. Григоренко Л. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності / Л. Григоренко // Рідна школа. – №8. – С. 22-24.
4. Кіліченко О. Професійне самовиховання майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема / О. Кіліченко // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Випуск ІІ. – Івано-Франківськ, 1999. – С.43-52.
5. Савченко Л. Вивчення ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді / Л. Савченко // Рідна школа. – 2005. – № 8 (907). – С. 39 – 41.
6. Северіна Т. М. Внутрішня детермінація як основа особистісного самовдосконалення майбутнього педагога / Т. М. Северіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип. 22. – Ч. 1. С. 135 – 140.

КОЗАК Л.В.,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
НДЛ освітології Київського
університету
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ВИКЛАДАЧ ЯК СУБ'ЄКТ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Висвітлено наукові погляди і думки щодо характеристики викладача як суб'єкта інноваційної діяльності; розкрито сутність інноваційної діяльності викладача вищого навчального закладу; визначено знання, уміння та особистісні якості необхідні викладачу для здійснення інноваційної діяльності; описано риси інноваційної особистості.

Ключові слова: викладач, суб'єкт, інноваційна діяльність.

Освещены научные взгляды и мысли относительно характеристики преподавателя как субъекта инновационной деятельности; раскрыта сущность инновационной деятельности преподавателя вуза; определены знания, умения и личностные качества необходимы преподавателю для осуществления инновационной деятельности; описано черты инновационной личности.

Ключевые слова: преподаватель, субъект, инновационная деятельность.

Deals with scientific views and opinions on the characteristics of the teacher as the subject of innovation; the essence of innovation university teacher; defined knowledge, skills and personal qualities required for teacher innovation, describes features innovative personality.

Key words: teacher, the subject innovation.

Інноваційні процеси в сучасній освіті висувають нові вимоги до особистості викладача як професіонала. Викладач вищого навчального

закладу в сучасних соціокультурних умовах повинен не тільки бути провідником науково-культурного та професійного досвіду, а й виступати

головним транслятором інноваційного досвіду, постійно розвивати свої особистісні та професійні якості.

Різним аспектам професійно-педагогічної діяльності у вищій школі присвячені праці Н. В. Басової, С. С. Вітвицької, О. А. Гульбас, О. І. Гури, Н. В. Кузьміної, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєвої, В. О. Якуніна та ін. Проблема становлення педагога як суб'єкта інноваційної діяльності досліджувалась у працях І. В. Гавриш, **В. І. Загвязинського, М. В. Кларіна, Л. С. Подимової, С. Д. Полякова, В. А. Сластьоніна, Н. Р. Юсуфбекової та ін.**

Метою статті є теоретичний аналіз наукових джерел для виявлення характеристик викладача вищого навчального закладу як суб'єкта інноваційної діяльності.

Питання про суб'єктів інноваційної діяльності має принципове значення, оскільки доля інновацій залежить від ставлення до них суб'єкта. Суб'єкт - це не тільки людина, що пізнає і перетворює навколишній світ, володіє свідомістю і волею, але це ще той, хто здатний до організації своєї активності. «Організація особистістю своєї активності зводиться до її мобілізації, узгодженню з вимогами діяльності, сполученню з активністю інших людей. Ці моменти складають найважливішу характеристику особистості як суб'єкта діяльності. Вони виявляють особистісний спосіб регуляції діяльності, психологічні якості, необхідні для її здійснення» [2].

О. І. Пригожин зазначає, що головна характеристика суб'єкта інновацій - це його діяльна самосвідомість, тобто розуміння своєї особистої ініціативи як суб'єктивно можливої та суспільно прийнятої основи власного існування. Автор визначає суб'єктність як єдність цілепокладання і цілездійснення в одній особі [7, с. 58].

Викладач як суб'єкт інноваційної діяльності та її організатор вступає з іншими членами педагогічного співтовариства в процес створення, використання й поширення інновацій,

він обговорює зміст нововведення і ті зміни, які можуть статися в предметах, свідомості, звичаях, традиціях тощо. Інновації зумовлюють перетворення в професійній діяльності, які починаються з прийняття людиною вимог, поставлених перед нею умовами життя і сучасним суспільством, з усвідомлення нових відносин, що виникають у суспільстві, а також зміни, які відбуваються в ній самій. З іншого боку, відбуваються зміни в характері та змісті вимог, які людина сама ставить до життя, до суспільства. У разі неспівпадання вимог, що висуваються суспільством до людини, а також очікуваних від неї результатів з вимогами, які людина обертає до суспільства; неминуче виникають конфлікти як у відносинах людини із зовнішнім світом, так і внутрішньоособистісні. Ці конфлікти стають основою невідповідності новим умовам і вимогам, основою для реальних змін у мисленні. Людина постає перед необхідністю переоцінки своїх вимог до життя, зміни погляду на речі й на саму себе. Як наслідок цього, викладач набуває дуже важливих якостей: готовності до реагування на несподіванки; готовності до прийняття самостійних рішень, що вимагають ризику; готовності нести за них відповідальність; критичності в оцінці своїх і чужих дій [7, с. 63-67].

Характер інноваційної діяльності викладача визначається тим, що цінує викладач в освіті; якими знаннями, вміннями та якостями, що стосуються майбутніх перетворень у навчальному процесі, він володіє.

Викладач вищого навчального закладу - особистість, яка за змістом професійної діяльності повинна володіти сукупністю певних якостей, а саме: викладач повинен вміти проектувати навчальний процес, поєднувати різні підходи до технології навчання, використовувати інноваційні системи навчання, здійснювати педагогічну рефлексію, тобто вирішувати творчі, проблемні завдання професійно-педагогічної діяльності.

Ускладнення системи наукових знань, їх інтеграція і диференціація вимагають від викладача розширення і поглиблення кваліфікації за рахунок умінь створювати міждисциплінарні програми, які об'єднують кілька дисциплін з тих чи інших спеціальностей.

Зміна технології навчання повинна бути спрямована на переорієнтацію діяльності викладача від інформаційної до організаційної – з керівництва самостійною навчально-пізнавальною, науково-дослідною та професійно-практичною діяльністю студентів. Це передбачає підвищення рівня особистісної активності не тільки студентів, але й викладачів, а також розгляд навчання як процесу міжособистісної взаємодії і спілкування в системах «викладач - студент», «студент - студент» та ін., організованого для досягнення спільної мети.

Діяльність викладача повинна бути спрямована, насамперед, на створення умов для свідомого вибору студентом «освітньої траєкторії» (індивідуального вибору навчальних дисциплін і черговості їх вивчення), на уточнення цілей, які ставить перед собою студент, на допомогу студенту в плануванні своєї діяльності, на консультування по застосуванню конкретних підручників, засобів, прийомів, методів навчання.

Інноваційна діяльність викладача дозволяє йому не тільки генерувати нові знання, але й здійснювати їх конверсію в освітнє середовище. Створення нововведень нерозривно пов'язане з інтелектуальним вдосконаленням особистості викладача, його здібностей здійснювати пошук необхідної інформації, її креативну переробку, на цій основі структурувати нові знання і реалізовувати їх у своїй педагогічній практиці. Інноваційна діяльність при цьому стає найважливішим чинником розвитку інформаційної культури викладача, що дозволяє здобувати і створювати нові знання, а, отже, продовжувати власне саморозвиток в умовах «інформаційного вибуху», що прискорює інноваційні процеси [1].

ррює інноваційні процеси [1].

Перераховані потенціали особистості викладача як суб'єкта інноваційної діяльності є своєрідними параметрами порядку, які забезпечують викладачеві самоорганізацію інноваційної професійної діяльності. Взаємодоповнюючими інтегративними параметрами особистості інноваційно-спрямованого викладача є також інші властивості особистості: здатність брати активну участь у процесі створення нововведення; діяти в умовах невизначеності; знаходити нестандартні рішення проблем; проявляти високу продуктивність і комунікабельність.

Водночас зазначимо, не всі викладачі сприймають інновації однозначно. Відбувається це від того що вони, хоча і не мають імунітету до нововведень, але й не позбавлені деякої частки консерватизму.

На рішення про освоєння педагогічної інновації впливають різні чинники, зокрема: матеріально-технічні (рівень заробітної платні, навантаження педагогів, побутові умови, сімейні обставини); соціально-психологічні (поєднання інновацій з досвідом і цінностями, перевага нового над традиційною практикою тощо).

Американський психолог Е. Роджерс виділив групи педагогів, залежно від їх готовності засвоювати і втілювати нове: *новатори* – особи, завжди схильні до нового, які постійно шукають нове в повсякденній діяльності; вони гарно орієнтуються в інноваційному просторі, схильні до ризику, роблять свій вибір на основі проектування процесу отримання результату (2,5 %); *ранні реалізатори* – в буквальному розумінні «йдуть за новаторами», орієнтовані на їхні досягнення, але без ризику; не йдуть беззастережно за кожним нововведенням; ретельно підраховують оцінки можливостей запропонованих нововведень (13,5 %); *попередня більшість* освоює вже випробовані практикою новаторів та ранніх реалізаторів нововведення;

тримає значну дистанцію від ознайомлення з результатами нововведень до прийняття власного рішення; характеризується високим ступенем свободи вибору; орієнтується на різні варіанти дій (34 %); *пізня більшість* вирізняються скептичним ставленням до будь-яких нововведень, погоджується на них лише під сильним тиском освітнього середовища; обмежена у виборі, оскільки орієнтована лише на ті нововведення, які стали загальноновизнаними у професійному середовищі; за формою фактично відтворюють те, що вже було запроваджено іншими (34 %); *ті, хто не визначився*, вирізняються жорсткою орієнтацією на традиційні цінності та досвід попередників, мають обмежене комунікативне поле, не визнають авторитету новаторів; запроваджують нововведення лише тоді, коли останнє стає змістовною та організаційною нормою (16 %) [6].

Певну модифікацію класифікації Е. Роджерса пропонує Крісте Ангеловські. Згідно з його дослідженнями можна виокремити такі типи осіб за ставленням до проблеми запровадження освітніх інновацій [6]: *новатори*, які вважають, що нове є гарним уже у зв'язку зі своєю новизною, — 6,69 %; *передовики*, які вважають за необхідне впроваджувати нововведення, як тільки воно з'явиться в педагогічній дійсності — 44,74 %; *помірковані*, які не хочуть бути першими, але їм не задовольняються роллю останніх, звертаються до запровадження інновацій лише тоді, коли вони вже прийняті значною більшістю колег, — 17,78 %; *передостанні* більше піддають сумніву, ніж вірять у щось нове, сприймають щось лише після сприйняття чогось абсолютною більшістю громадської думки — 8,03 %; *останні*, які діють за принципом «краще бути останнім, але треба остаточно переконалися в правильності того, що ми здійснюємо», — 22,75 %.

Інноваційна професійна діяльність не є формалізованим процесом, а тому потребує врахування людського фактору, зокрема, подолання психологіч-

них бар'єрів, що виникають на всіх етапах її розгортання.

У науці психологічні бар'єри розуміють як внутрішні перешкоди (небажання, побоювання, невпевненість тощо), що заважають людині успішно виконувати певну дію.

М. В. Кларін виділяє два типи психологічних бар'єрів перед новим, які зустрічаються у викладачів: когнітивний і регулятивний. На думку автора, когнітивні психологічні бар'єри виявляються у відсутності певного знання про нове, у нечутливості до новизни і викликають пасивну протидію. Регулятивні психологічні бар'єри перед новим виявляються у недовірі до ініціаторів, до керівництва, власне до нового і часто викликають активну протидію нововведенню [5, с.134].

Подолання психологічних бар'єрів інноваційної професійної діяльності сприятиме: врахування установок, мотивів, ціннісних орієнтацій, етичних норм поведінки її учасників; використання психологічних методів активного навчання всіх учасників цього процесу для формування уявлення про зміни які мають відбутися і розвиток інноваційних здібностей у формуванні готовності до сприйняття, освоєння і впровадження інновацій.

Уміння подолати внутрішні бар'єри є важливою ознакою готовності викладача до інноваційної діяльності.

Головним елементом, що викликає власне інноваційну діяльність, як і інновації взагалі, з нашої точки зору, є зміна самого суб'єкта інновації.

На особистісному рівні суб'єктної взаємодії все різноманіття якісного прояву особистості щодо позначеного критерію слід розглядати з позицій з'ясування її інноваційного типу. З метою пошуку характерних якісних рис інноваційного типу особистості, логіка подальшого міркування може бути побудована на аналітичному огляді наявних в соціологічній літературі підходів до розуміння «інноваційної» особистості.

З цієї точки зору, привертає увагу запропонована А. Г. Інkelес аналітична модель сучасної особистості, яка уявляє собою сукупність особистісних характеристик, що формуються в процесі модернізації суспільства під впливом освіти, засобів масової інформації та ін. Суттєвими рисами такої особистості є [3]:

- 1) відкритість експериментам, інноваціям, змінам;
- 2) готовність до плюралізму думок, визнання існування різних точок зору без побоювання зміни власного бачення світу;
- 3) орієнтація на сьогодення і майбутнє, а не на минуле;
- 4) упевненість і здатність у подоланні життєвих перешкод;
- 5) планування майбутніх дій для досягнення цілей, як у громадському, так і в особистому житті;
- 6) віра в можливість регулювання та прогнозування соціального життя;
- 7) почуття справедливості, засноване на впевненості в залежності винагороди від внеску і майстерності;
- 8) висока цінність освіти і навчання;
- 9) повага гідності інших незалежно від статусної позиції.

В тій чи іншій інтерпретації, описані риси сучасної особистості, повторюються в роботах як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників.

Сучасний викладач, будучи творчим індивідом в різних сферах діяльності, повинен володіти і сукупністю додаткових якостей, які забезпечують продуктивність інноваційної професійної діяльності.

Наведемо перелік найбільш характерних рис творчого індивіда.

Широке коло інтересів, досвід вирішення різноманітних непередбачуваних ситуацій; готовність до розробки нових ідей, до участі у рішенні складних завдань; домінантність; радикальність; гнучкість; імпульсивність; спонтанність; інтелігентність; наполегливість; об'єктивність; впевненість у собі, почуття особистої гідності; безкомпромісність, недостатня здатність до само-

захисту; мала товариськість; наявність реалістичних поглядів на життя; самостійність і незалежність; зосередженість; самореалізація та ін.

Водночас, зазначає О. А. Гульбс, проблема становлення особистості у професійній діяльності не може бути зведена до проблеми формування професійно-важливих якостей, оскільки вимоги сучасного виробництва, що висуваються до людини, можуть поглинути універсальні, індивідуальні характеристики особистості. Таким чином, повноцінний розвиток особистості професіонала суперечить вимогам тієї діяльності, яку він виконує. Лише вихід за рамки конкретних ситуацій дає імпульс постійному особистісному вдосконаленню. Щоб змінити особистість, вважає дослідниця, необхідно змінити або систему, або умови її діяльності. Лише конкретна діяльність особистості викладача, її творчість, які засновані на принципах креативності та інноваційності, здатні вплинути на її структуру. Суб'єктивна активність викладача визначається системою стійко домінуючих потреб, професійних мотивів, інтересів, орієнтацій до інноваційної діяльності. Зазначене дозволяє вважати обґрунтованим припущення про те, що джерелом розвитку професіоналізму викладача є інноваційні освітні процеси, які пов'язані з неповторністю особистості викладача та його активністю [3].

На підставі проведеного дослідження можемо зробити такі висновки:

- професійна діяльність викладача матиме інноваційний характер, якщо вона: спрямована на реалізацію гуманістичної спрямованості професійної освіти через посилення уваги до формування та розвитку особистісно-професійних якостей студентів; заснована на поєднанні навчальної, наукової, практичної діяльності; опосередкована активною участю в освоєнні та створенні нововведень у професійній освіті; будується з використанням сучасних освітніх, виховних, вироб-

ничих, інформаційних технологій, форм, засобів навчання; підсилює фундаменталізацію освіти шляхом виділення пріоритетних методологічно значущих, інваріантних знань; створює рівні і різноманітні можливості особистісного та професійного розвитку студентів; здійснює навчання за індивідуальними освітніми програмами і траєкторіями; забезпечує високий рівень професійної мобільності.

- для викладача вищого навчального закладу як суб'єкта інновацій характерною є мотивація до інноваційної діяльності, свобода мислення та певна критичність поглядів, високий рівень інтелектуального

розвитку, креативність, здатність до професійного вдосконалення, мобільність в освоєнні новітніх технологій навчання, готовність до зміни усталених стереотипів поведінки, педагогічний гуманізм, толерантність та інші якості, що входять до інноваційного потенціалу особистості і забезпечують участь викладача в інноваційній професійній діяльності.

Проведене дослідження, не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшим напрямом перспективних наукових розвідок автора є опис моделі підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу до інноваційної професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абдуллаева Т. К., Муллахмедова С. С. Развитие инновационных процессов в образовании – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://be5.biz/ekonomika1/r2012/3427.htm>
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Герасимов Г. И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г.И. Герасимов, Л. В. Илюхина. - Ростов-на-Дону: НМД «Логос», 1999. - 136 с.
4. Гульбс О. А. Особистісне становлення викладача вищої школи в професійній діяльності / О. А. Гульбс // *Право і безпека*. – 2009. – № 5 – С. 207 – 211.
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М.: Арена, 1995. – 222 с.
6. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. - М.: Педагогический поиск / С. Д. Поляков - М., 2007. - 167 с.
7. Пригожин А. И. Нововведение: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики / А. И. Пригожин. - М., 1989. – 271 с.

КРАВЕЦЬ В.П.,
доктор педагогічних, професор,
дійсний член НАПН України,
ректор, завідувач кафедри
педагогіки та гендерної рівності,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м.Тернопіль

ГЕНДЕРНА ПЕДАГОГІКА: ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ

У статті висвітлюються особливості становлення гендерної педагогіки в умовах сьогодення, її роль у забезпеченні національного механізму паритетної демократії в Україні (інституціоналізація гендерних знань в соціогуманітарному просторі, створення гендерних центрів, студій, лабораторій та кафедр, впровадження інноваційних гендерно-освітніх технологій).

Ключові слова: гендерна педагогіка, гендерний порядок, гендерні дослідження, гендерно-освітні технології, паритетна демократія.

В статье освещены особенности становления гендерной педагогики в современных условиях, ее роль в обеспечении национального механизма паритетной демократии в Украине (институционализация гендерных знаний в социогуманитарном пространстве, создание гендерных центров, студий, лабораторий и кафедр, внедрение инновационных гендерно-образовательных технологий).

Ключевые слова: гендерная педагогика, гендерный порядок, гендерные исследования, гендерно-образовательные технологии, паритетная демократия.

The article deals with the peculiarities of gender pedagogics formation under the present-day conditions and its role in the national mechanism of providing parity democracy in Ukraine (institutionalization of gender knowledge in sociohumanitarian area, creating gender centers, workshops, laboratories, departments, adoption of innovation gender educational technologies).

Key words: gender pedagogic, gender order, gender knowledge, gender education technologies, parity democracy.

Початок третього тисячоліття характеризується загостренням боротьби за соціальну рівність як в Україні, так і в світовій спільноті, оскільки в умовах глобалізації зростає вплив міжнародного жіночого руху, інтеграція людства в усі сфери життя, його інтелектуалізація та гуманізація, зменшується вплив фактору статі на життєдіяльність індивіда. При цьому гендерна рівність розглядається невід'ємною умовою забезпечення основоположних прав і свобод людини.

Викликом часу є необхідність майже перманентної перебудови педагогічної парадигми та її адаптації до нових реалій й вимог гендерної соціалізації підростаючого покоління. Дослідження гендерних проблем і становлення суспільства паритетної демократії в нашій державі набуває актуальності у зв'язку з національними та європейськими особливостями, що передбачає реформування системи вищої освіти і професійної підготовки майбутніх педагогів, набуття ними гендерних компетенцій відповідно до вимог Болонського процесу та стратегій державної гендерної політики, її інституціоналізацію та інтенсифікацію (стаття 24 Конституції України, Закони України "Про освіту", „Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків” (5.09.2005 р.), Державна програма утвердження гендерної рівності на період до 2016 року (2012 р.)).

Згідно з міжнародними зобов'язаннями, в Україні до 2015 року планується забезпечити статеve співвідношення жіночої статі у представницьких органах влади і на вищих щаблях вертикалі влади не менше 30%, скоротити наполовину розрив у доходах жінок і чоловіків, усунути гендерну різницю у початковій та середній освіті, що передбачає не тільки юридичну, а й фактичну рівноправність хлопчиків і дівчаток у навчально-виховному процесі, інтеграцію гендерного підходу в освітянську практику з метою розви-

тку егалітарної свідомості зростаючої особистості. У «Білій книзі національної освіти України (2010) зазначається, що стратегічною домінантою підготовки вчителя до підвищення якості учіння є його педагогічна майстерність, що в контексті реалізації компетентнісної парадигми передбачає осмислення власної позиції в гендерній поведінці, підвищення гендерної обізнаності та гендерної чутливості [1]. Проблема гендерної просвіти є актуальною не тільки для педагогічного спрямування процесу соціалізації дітей та юнацтва в освітніх закладах, але й для широкого загалу. Адже від проектування й моделювання культурно-освітнього гендерного простору залежить те, як сприйматимуться ідеї рівноправ'я статей.

Проблема гендерної соціалізації особистості, підготовки учнівської молоді до сімейного життя, гендерного та сексуального виховання є важливим напрямком психолого-педагогічних досліджень (Т.Говорун, І.Кон, В.Кравець, О.Кікінежді, О. Сухомлинська, Т. Голованова, Т. Дороніна, І. Іванова, О. Каменська, О. Луценко, О.Петренко, О. Цокур та ін. учені). Проте на сьогодні можна констатувати недостатню ефективність впровадження гендерних підходів до виконання освітньою системою своїх гендерно-просвітницьких функцій. Гендерна складова не стала предметом повсякчасної уваги вчителів, вихователів, методистів, шкільних психологів, соціальних педагогів. Дана проблема є однією з найменш розроблених у вітчизняних дослідженнях, що пов'язане передусім із відносним новаторством гендерно-чутливого підходу в освітню практику, неоднозначним трактуванням як гендерної термінології, так і її змістовного наповнення, що і зумовило мету даної статті – розкрити особливості сучасної гендерної педагогіки у нових суспільних трансформаціях.

Гендерні дослідження вивчають динаміку змін чоловічих і жіночих ролей

у суспільстві й культурі, розробляють перспективну стратегію досягнення фактичної рівності можливостей жінок і чоловіків. Коли на законодавчому рівні ця проблема була вирішена, виявилось, що фактична нерівність за ознакою статі, проте, збереглась у всіх сферах життя. Гендерні дослідження привели до розуміння того, що проблема нерівності набагато глибша, ніж це уявлялось; що вона впирається у відтворення нерівності можливостей. Перехідний етап розвитку українського суспільства спричиняє амбівалентне ставлення до системи гендерних ролей, конфлікт між давнім дихотомічним їх розподілом та новими, егалітарними викликами до них. У сучасному українському гендерному порядку відтворюються численні радянські взірці. Гендерні ролі інтерпретуються як наслідок природних статевих відмінностей. При цьому зберігається і стереотип «працюючої матері», «криза маскулінності», що розповсюджується на нові покоління чоловіків, не здатних у ринкових умовах виконувати роль годувальника сім'ї. Рішення багатьох проблем очікується від держави, соціальна політика якої визнається неефективною. Конкуренція старого і нового гендерних порядків створюють ситуацію невизначеності і багатоваріантності.

Потужним засобом, за допомогою якого суспільство відтворює гендер і соціальні стосунки, є система освіти. Аналіз педагогічної літератури зі статевого виховання свідчить, що вітчизняна школа ніколи не була «безстатевою», як часто говорили. Навпаки, школа через навчально-виховний процес і педагогічну взаємодію активно реалізувала статево-рольову парадигму гендерної соціалізації учнів. Саме школі, на думку багатьох феміністських дослідниць, належить заслуга проведення ідей про природно-рольову обмеженість жінок, формування комплексів професійної неповноцінності і соціальної депривації дівчат.

Щодня збільшується кількість уче-

них, які сприймають парадигму гендерного підходу в педагогіці. Привабливим для них є те, що гендерний підхід орієнтований на формування і створення рівних, незалежних від статевої ознаки можливостей самореалізації людини в різних сферах життєдіяльності, у виконанні статево-рольових функцій чоловіка і жінки, подружніх партнерів, батька і матері, сексуальних партнерів. Однак гендер у педагогіці поки-що сприймається як наукова екзотика. А відсутність повноцінного гендерного виховання і сексуальної просвіти призводить до відхилень у формуванні особистості, нещасних шлюбів, а іноді й до серйозних психічних дисфункцій.

Сьогодні проблема гендерної та сексуальної соціалізації, дошлюбної та перинатальної підготовки молоді стає надзвичайно актуальною. Знання об'єктивних і суб'єктивних, соціальних і особистісних чинників її актуалізації, їх врахування у педагогічній діяльності дозволить уникнути манівців у формуванні повноцінного сім'янина: невідповідність між статевим і соціальним дозріванням молоді; урбанізація суспільства і пов'язана з нею інтенсифікація спілкування; непередбачена демографічна політика держави і як результат – неправильна репродуктивна орієнтація молоді; низька контрацептивна культура населення України; нестабільність сім'ї; фемінізація чоловіків та маскулінізація жінок. Спільне навчання і спільна трудова діяльність чоловіків і жінок до певної міри нівелюють також традиційні відмінності в нормах їх поведінки і психології. Відбувається процес взаємонабуття соціальних властивостей обох статей. Але воно повинно мати розумні межі і саме перехід за ці межі, характерний сьогодні, хвилює соціологів і педагогів. Все частіше говорять про те, що жінка нерідко втрачає властиву їй жіночність, стає різкою, грубою, авторитарною, бере на себе роль лідера в сім'ї, переймає чоловічу силову манеру вирішувати конфлікти, стає агресивною.

В той же час у багатьох юнаків і чоловіків культивується невластива (за існуючими критеріями) чоловічій статі делікатність, надмірна витонченість манер.

Причини фемінізації і маскулінізації слід шукати в дефектах виховання. Лише успішне вирішення цієї непрості педагогічної проблеми може забезпечити ефективну підготовку молоді до подружнього життя, креативної самореалізації у професійному та особистому житті.

Конституція України, що втілила основні напрями і перспективи світового розвитку, юридично закріпила права та свободи громадян обох статей, які рівні перед законом. Навіть на рівні конституційно-правових норм про гендерну рівність ідея гендерного квотування ще важко сприймається в Україні структурами, від яких залежить прийняття відповідної правової норми. Тому в країні ще не досягнуто мінімальних меж представництва (квот) в органах влади ні на загальнодержавному, ні на місцевому рівнях.

Підвищення освітнього рівня, розширення наукових знань населення як дорослого, так і дитячого – необхідна умова зрушень у розвитку гендерної свідомості чоловіків та жінок, виникнення усвідомленої потреби будувати інтимні, сімейні стосунки на кращих взірцях народної педагогіки, етнічної психологічної та сексуальної культури і на засадах партнерства та взаємозамінності.

Гендерний підхід в педагогіці є новим методологічним інструментом аналізу і проектування особистісних змін, який ґрунтується на врахуванні „фактору статі” у змісті освіти та характері міжособистісної взаємодії вчитель-учень. У різних країнах він носить різну назву: гендерний аналіз, „гендерні лінзи”, гендерний вимір, гендерна інтеграція тощо (С.Бем, Ш. Берн, І. Бех, Т.Говорун, І.Кон, І.Кльоцина, Л.Штильова та ін.). На нашу думку, взаємозв’язок гендерного та особистісного підходів є основою гуманізації

навчально-виховного процесу, оскільки ґрунтується на методологічних принципах західної гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальності тощо та релевантним індивідуальному підходу до прояву дитиною своєї ідентичності, бо дає більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки.

Гендерна освіта як ресурс розвитку паритетної демократії набуває особливого значення у вихованні у дітей поваги до іншої статі, чуйності та толерантності у міжстатевій взаємодії, оскільки конструюється і пропагується під гаслом «Через освіту – до рівності!» на всіх рівнях соціалізації особистості – від мікро-до макрорівня. Сьогодні не можна якісно підготувати сучасного педагога без вивчення ним гендерної теорії, що вже давно стало професійною нормою в демократичних країнах. Як слушно підкреслює Президент Національної академії педагогічних наук України В. Кремень: «Культура дитиноцентризму та інноваційності повинна визначати всю діяльність сучасного вчителя як у школі, так і поза її межами» [5, с.412-413].

Найбільш співзвучними нашому часові й перспективам формування гендерної культури у дітей та молоді є оновлення прогресивних традицій та впровадження інновацій в контексті спадщини видатних українських педагогів-гуманістів В.Сухомлинського, Г.Ващенко, С.Русової, А.Макаренка, М.Драгоманова, К.Ушинського та ін. як унікальної „гендерної матриці” української освіти, створення культуротворчого соціуму для обох статей на принципах рівноправ’я. Мова йде про визнання самоцінності дитинства, особистісно-орієнтований та системний підхід до гендерної соціалізації дитини.

Аналіз гендерних відносин в українському часопросторі передбачає розробку та впровадження стратегій і

тактик гендерної ідеології у практику школи, апробацію європейської моделі гендерного паритету *в правах і в доступі до ресурсів* (законодавчий простір, життєдіяльність громадян в соціально-економічній сфері, розподіл гендерних ролей (оплачувана і домашня праця і час між чоловіком та жінкою, батьківське страхування, оплачувана відпустка батькам по догляду за дитиною на паритетних началах).

Маючи значний досвід у розвитку гендерного дискурсу у вищій школі (в університеті гендерні дослідження розпочалися з 1999 року), ми розширили коло питань, яке вимагає своєї розробки і досліджень у зв'язку з декларуванням нового педагогічного напрямку, а саме: „Суспільство, стать, гендер” (біологічне і соціальне у гендерній соціалізації, наслідки гендерної асиметрії для розвитку особистості дитини, конструювання технологій впливу соціуму на індивіда з метою формування певної моделі гендерної ідентичності, сутність соціальних трансформацій у стосунках статей тощо); „Гендер і педагогіка” (гендерні аспекти історії школи і педагогіки; гендерний потенціал навчально-виховного процесу, вікові аспекти гендерної соціалізації, критика гендерної тенденційності традиційної школи тощо); „Проблеми впровадження гендерного підходу в роботу школи і сім'ї” (методологія і методика гендерної освіти і виховання, шляхи впровадження гендерної інновації в навчально-виховний процес освітніх установ і сім'ї тощо); „Міжстатеві взаємини” (еволюція гендерної взаємодії, міжстатєва дружба, кохання, сексуальні стосунки); „Дошлюбна підготовка учнівської молоді” (гендерні проблеми сучасної сім'ї; сексуальна культура в сім'ї; гендерні особливості подружніх конфліктів, виконання батьківських ролей тощо); „Гендерний підхід у підготовці вчителів” (виявлення і подолання гендерних стереотипів учителів і студентів педвузів, методи і прийоми їх деконструкції і реконструкції).

Наш багаторічний досвід засвідчив,

що системний підхід, автономність та інтегративність є засадничими щодо впровадження гендерного підходу в освіту. Різноманітність та грантова підтримка гендерних досліджень, конкретний та конструктивний характер ділового партнерства із міжнародними організаціями (ПРООН, ОБСЄ), інтегрування гендеру у обов'язкові дисципліни вузу, підвищення кваліфікації та стажування педагогів, взаємний обмін досвідом з гендерними всеукраїнськими та міжнародними центрами, проведення гендерного аналізу й оцінки в масштабних проєктах, інтерактивне навчання, науково-дослідницька робота молодих науковців, проведення конференцій, семінарів, тренінгів, конкурсів з напрямку «Гендерні дослідження», створення гендерних кафедр, студій, лабораторій тощо цілеспрямовано розширює освітньо-політичне поле гендерної ідеології, сприяє реалізації макроцілі гендерної освіти – позитивним змінам, зміні парадигми від моделі влади і домінування до політики рівних можливостей.

Різноманітність та актуальність тем конкурсних робіт та опублікованих матеріалів у збірниках конференцій є своєрідним «лакмусовим папірцем» щодо важливості формування гендерної обізнаності та гендерної чутливості у студентської наукової еліти, наголошенні на найбільш злободенних проблемах теорії та практики гендерної освіти, які слід ввести у програму, як-от: вирішувати спірні питання у взаємостосунках статей не тільки з позиції психологічного захисту жінок, а й чоловіків, відстежувати порушення гендерної рівноваги, прав і можливостей обох статей з точки зору критичної педагогіки та її підвидів – феміністичної, гендерної педагогіки і, відповідно, уповноваженої освіти.

Розробка нових спецкурсів та гендерних модулів у гуманітарних дисциплінах сприятиме подальшій апробації новітніх методик дослідження набуття школярами гендерної іден-

тичності у рамках навчально-виховного процесу, створенню навчально-методичних кейсів щодо принципів та форм впровадження гендерно-освітніх занять: діалог, дискусії, аналіз конкретних гендерних життєвих ситуацій, гендерні ігри, методи психолого-педагогічної підтримки, методи створення вибору, складання гендерної автобіографії, наративів та ін.

Метою спецкурсів є розвиток гендерної чутливості та обізнаності у студентів та педагогів загальноосвітніх закладів різного рівня: дошкільних, середніх та вищих; підвищення гендерних компетенцій учителів відбуватиметься в процесі активізації роботи гендерних студій в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Інституціоналізація в системі підготовки майбутніх фахівців-педагогів передбачає розширення та оновлення інфраструктури кафедри гендерної педагогіки та науково-дослідного гендерно-освітнього Центру як інструменту ефективного впровадження гендерних підходів в освіту України, що дозволить об'єднати зусилля нау-

ковців, викладачів вищих навчальних закладів, вчителів, шкільних психологів і соціальних педагогів.

Нові напрямки гендерної освіти та виховання стосуються: розвитку гендерних стратегій в освітньому секторі; проблеми усвідомленого батьківства, системи соціального забезпечення жінок щодо поєднання кар'єри і сім'ї; проблеми охорони здоров'я чоловіків і жінок, вивчення та дієвості механізмів щодо подолання домашнього насильства, проявів „рекламного мислення” в ЗМІ крізь гендерну призму, інноваційних методів виховання гендерної толерантності у етнічній та емігрантських спільнотах, виявлення гендерних груп ризику, крос-культурного дослідження змісту гендерної освіти та виховання у зарубіжних країнах з метою застосування цінних надбань у вітчизняній системі та ін. як важливих чинників екокультурної динаміки глобалізації та розвитку національного механізму забезпечення гендерної рівності, підвищенню громадської обізнаності та чутливості до гендерних питань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Біла книга національної освіти України /Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.
2. Гендерні проблеми в умовах глобалізації: українські реалії та перспективи/ за наук. ред. проф. В.Кравця. – Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих вчених 19 березня 2010 р. – Тернопіль :ТНПУ, 2010. – 152 с.
3. Гендерна освіта: теорія та практика: навчальна програма з інтегрованого курсу для студентів педагогічних вузів / В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді // Гендерні стандарти сучасної освіти. Збірка рекомендацій. – Частина 3. – К., 2011.– С. 9-72.
4. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: Навч. пос. –Тернопіль.: Джура, 2003. – 416 с.
5. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. – К.: Пед. думка, 2009. – 520 с.

ЛАВРУХІНА Т. В.,
аспірант кафедри педагогіки та
психології професійної освіти,
Національний авіаційний
університет,
м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АВІАЦІЙНИХ ДИСПЕТЧЕРІВ У ВНЗ АВІАЦІЙНОГО ПРОФІЛЮ

У статті проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічних умов формування комунікативної компетентності авіаційних диспетчерів

Ключові слова: психолого-педагогічна умова, авіаційний диспетчер, комунікативна компетентність.

В статье проведен теоретический анализ психолого-педагогических условий формирования коммуникативной компетентности авиационных диспетчеров.

Ключевые слова: психолого-педагогическое условие, авиационный диспетчер, коммуникативная компетентность.

The theoretical analysis of pedagogical terms of forming of communicative competence of aviation controllers is conducted in the article.

Key words: pedagogical condition, aviation controller, communicative competence.

Постановка проблеми та її актуальність.
Важливу роль у підготовці компетентного, конкурентоспроможного, кваліфікаційного фахівця авіаційного профілю відіграє вища школа, першочерговим завданням якої є створення необхід-

них психолого-педагогічних умов для ефективного формування та розвитку складових професійної компетентності майбутніх авіаційних фахівців, зокрема авіаційних диспетчерів. Аналіз наукової літератури дає змогу зазначити, що формування комунікативної компетентності, як важливого компо-

ненту професіоналізму, є актуальним і розповсюдженим питанням у професійній підготовці майбутніх авіадиспетчерів, оскільки комунікація складає 70-80% їх трудової діяльності.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми.

Аналіз сучасних досліджень та наукових публікацій дає можливість зробити висновок про те, що проблемі формування комунікативної компетентності в різні часи розв'язувало багато науковців: Д.М. Годлевська, Ю.М. Ємельянов, Ю.М. Жуков, М.М. Ісаєнко, Є. Мелібруда, Н.С. Назаренко, Л.А. Петровська, П.В. Растянніков. Професійну підготовку та професійну діяльність авіаційних диспетчерів вивчали Т. В. Тарнавська, С. В. Щербіна, І. М. Буцик та ін.

Постановка завдання, цілі статті.

Метою статті є обґрунтування психолого-педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів у ВНЗ авіаційного профілю.

Виклад основного матеріалу.

Ми можемо зазначити, що у науково-педагогічній літературі «педагогічна умова» – визначається як компонент педагогічної системи, що відображає сукупність засобів, змісту, методів, прийомів навчання та впливають на особистісний та процесуальний аспекти освітньої системи, що забезпечує ефективність, розвиток та функціонування даної системи [1; 2]. Тут необхідно зазначити, що на сьогодні, у теорії та практики педагогіки не існує єдиної класифікації педагогічних умов, але, ряд вчених (В. А. Беліков, В. І. Козирев, С. Н. Павлов, А. В. Сверчков, М. В. Рудковская, Н. В. Журавская, А. В. Круглий, А. В. Лисенко, А. В. Малихін) розглядають та виділяють різні види педагогічних умов: організаційно-педагогічні; дидактичні; психолого-педагогічні тощо.

При дослідженні процесу форму-

вання комунікативної компетентності авіаційних диспетчерів, що відбувався на базі Національного авіаційного університету було проаналізовано ряд наукової літератури психолого-педагогічного та технічного напрямку в результаті чого сформульовано гіпотезу: формування комунікативної компетентності авіаційних диспетчерів у ВНЗ авіаційного профілю буде більш результативним за впровадженням психолого-педагогічних умов. Одночасно із цим, необхідно зазначити, що вибір психолого-педагогічних формування комунікативної компетентності базувався на наступних критеріях: досягнення кінцевої мети навчально-виховного процесу та запланованих результатів; можливість практичного застосування; відповідність індивідуальним особливостям студентів; використання сучасних досягнень різних галузей науки. Згідно наукової літератури (Журавська Н.В., Лисинко А. В., Малихіна А. О.) і виходячи з власних міркувань у нашому дослідженні поняття «психолого-педагогічна умова» ми будемо визначати як компонент педагогічної системи, що впливає на якість, ефективність і результативність педагогічного процесу, що відображає сукупність педагогічних об'єктивних і суб'єктивних чинників (засоби, методи, зміст навчання), що направлені на особистісний розвиток суб'єкта (учень, студент, вчитель, викладач) освітньої системи [2;3].

Ми виходимо з того, що успішне розв'язання проблем щодо формування комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів можливе при дотриманні та впровадженні відповідних психолого-педагогічних умов. Критерієм ефективності та оптимальності при виборі педагогічних умов є кінцеві результати. У представленому дослідженні бажаний результат – це високий рівень сформованості комунікативної компетентності авіаційних диспетчерів. Для визначення психолого-педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх авіаційних дис-

петчерів було проаналізовано ряд наукових праць педагогічного та психологічного спрямування. Результатом став висновок про те, що у науковій літературі вказується на необхідність врахування таких умов:

- 1) побудова внутрішньої позитивної мотиваційної сфери студентів-авіадиспетчерів до розвитку комунікативної компетентності;
- 2) забезпечення професійної спрямованості підготовки майбутніх авіадиспетчерів на основі контекстного підходу, який передбачає моделювання за допомогою системи дидактичних форм, методів, засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності;
- 3) побудова навчального процесу на засадах компетентнісного підходу;
- 4) здійснення особистісного-орієнтованого навчання шляхом реалізації принципів діалогічності, дискусійності, вибору конкретних ситуацій.

У результаті проведеного теоретичного дослідження та аналізу результатів констатувального експерименту, що проходив на базі Національного авіаційного університету нами здійснено теоретичне обґрунтування того, що формування комунікативної компетентності авіадиспетчерів буде успішним за умови впровадження психолого-педагогічної умови: *побудови внутрішньої позитивної мотиваційної сфери студентів-авіадиспетчерів до розвитку комунікативної компетентності на заняття міждисциплінарного професійно-орієнтованого курсу.*

Усвідомлення майбутньої професійної діяльності, процесу навчання та особистісного становлення пов'язано з тим, якого сенсу набувають для особистості зміст його майбутньої професійної діяльності. Бажання стати професіоналом своєї справи, оволодіти певними знаннями, навичками та вміннями, прагнення до здобуття не тільки професійних, а й загальних знань, прагнення до саморозвитку та реалізації залежить від позитивної на-

вчальної мотивації особистості. Зважаючи на це, становлення позитивної початкової мотивації є важливим і актуальним для майбутньої професійної діяльності авіаційних диспетчерів.

Ураховуючи вищезазначене, ми виокремили такі методи та засоби навчання при формуванні комунікативної компетентності:

Метод забезпечення успіху у навчальному процесі. Даний метод передбачає допомогу викладача відстаючому студенту або учню, з метою розвитку у студента інтересу до знань та прагнення закріпити успіх. Цей метод ефективний у роботі з студентами, які мають проблеми з навчанням. Викладач має надати такому студенту допомогу доти, поки він наздожене однокурсників і отримає першу хорошу оцінку, яка піднімає настрій, пробуджує усвідомлення власних можливостей.

Участь студента у навчальному процесі. Основною стає робота студентів, а не викладачів, тобто забезпечується активна участь студентів у навчальному процесі, з'являється можливість пристосувати навчання до потреб окремої особистості та забезпечити певну незалежність студента у організації та виконанні самостійної роботи.

Друга психолого-педагогічна умова формування комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів – *забезпечення професійно спрямованої підготовки майбутніх авіадиспетчерів на основі контекстного підходу, який передбачає моделювання за допомогою системи дидактичних форм, методів, засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності.*

Контекстне навчання являє собою реалізацію динамічної моделі руху діяльності студентів: від власної навчальної діяльності (наприклад, в формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові та дипломні роботи, педагогічна практика й тощо) до власної професійної діяльності. Осно-

вною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу є моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій. В контекстному навчанні моделюється не тільки предметний зміст професійної діяльності, але й її контекст і соціальний зміст [4].

Під час реалізації даної педагогічної умови нами розроблено систему забезпечення формування комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів, де особлива увага приділялась відображенню комунікативних функцій та завдань їх майбутньої професійної діяльності, максимальне відтворення професійних та професійно-особистісних умов комунікативної взаємодії під час виконання професійних обов'язків. Навчальна діяльність студентів-авіадиспетчерів здійснювалась під час лекцій та практичних занять:

1) *Лекційні заняття:*

а) Інформаційна лекція.

б) Проблемні лекції. Під час проведення проблемних лекцій ми ставили перед студентами проблему, тим самим, допомагаючи виявити пізнавальну активність, пробудити бажання знайти засоби вирішення поставленої проблеми.

в) Метод початкової дискусії (дискусійні лекції). Основною метою методу навчальної дискусії є навчити студентів-авіадиспетчерів логічно викладати свої думки, відстоювати свою точку зору оперуючи науковими знаннями.

2) *Практичні заняття:*

а) Квзіпрофесійна діяльність (форми: імітаційна, рольова гра). Тут вдало моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої праці, задається її контекст. На практичних заняттях, квзіпрофесійна діяльність передбачала відтворення умов

і динаміки реальної комунікативної професійної діяльності, у ході якої реалізуються комунікативна компетентність. Важливе місце тут займає імітація або фрагмента окремої професійної ситуації, або імітація виконання певних професійних функцій авіадиспетчерів (зв'язок з екіпажем, аварійні ситуації, ситуації втоми на робочому місці тощо).

б) Метод проєктів. Даний метод орієнтований на самостійну діяльність студентів-авіадиспетчерів, розвиває та формує вміння особистості самостійно обирати різні рішення, розвивати дослідницьку і креативну діяльність студентів. Прикладом таких проєктів є «Співбесіда на посади диспетчера управління повітряним рухом», «Отримання ліценції авіаційного диспетчера» тощо. Під час роботи над проєктом студенти-авіадиспетчери виділяли із заданої ситуації професійні проблеми, розподіляли їх на під проблеми, висували методи і засоби та шляхи вирішення проблем.

За допомогою зазначених форм і методів навчального процесу для студентів-авіадиспетчерів набув професійно спрямованого сенсу, оскільки відображав реальні особливості комунікативної сторони майбутньої професійної діяльності. Під час навчального процесу студент-авіадиспетчер зміг розкрити та підвищити рівень своїх комунікативних здібностей та умінь, зрозуміти особливості професійної комунікації, здійснити перехід від пізнавальної мотивації до професійної.

Третя психолого-педагогічна умова – здійснення особистісно-орієнтованого навчання шляхом реалізації принципів діалогічності, дискусійності, вибору конкретних ситуацій.

Реалізація третьої психолого-педагогічної умови сприяла самореалізації особистості студента-авіадиспетчера, впливало на розвиток як індивідуаль-

них так і потенційних здібностей, на активізацію пізнавальної активності студента, рефлексивної позиції, що, у свою чергу, впливало на успішне формування комунікативної компетентності студентів.

Використання проблемно-діалогічного принципу навчання дає змогу ефективно розв'язувати поставлені завдання, формувати ціннісно-мотиваційну сферу, викликати активність суб'єкта навчальної взаємодії.

На нашу думку, при формуванні комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів ефективним є принцип дискусійності, адже студенти мають активний і творчий характер мислення, бажання висловити свою думку, довести її вірність. Упровадження методів і прийомів дискусійного принципу сприяє глибокому розумінні поставленої проблеми, розвитку критичного мислення, навичок оперування науковими фактами.

Принцип вибору конкретних ситуацій передбачає, що знання і уміння даються студенту не як предмет, а як засіб вирішення завдань діяльності фахівця. Студентам-авіадиспетчерам були запропоновані ситуації, що пов'язані з помилками авіадиспетчерів і пропонувалось визначити помилки та винайти вірні рішення виходу із конкретної проблемної ситуації.

Отже, під час проведення формувального експерименту психолого-педагогічна умова здійснення особистісно-орієнтованого навчання шляхом реалізації принципів діалогічного, дискусійного та вибору конкретних ситуацій сприяла: зосередженню студентів-авіадиспетчерів на певній проблемі або ситуації, що викликало інтерес та заохочувало до діалогічного обговорення обраної теми.

Важливою психолого-педагогічною умовою формування комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів є четверта умова – *побудо-*

ва навчального процесу на засадах компетентнісного підходу.

Побудова навчального процесу на засадах компетентнісного підходу реалізовувалась під час проведення формувального етапу педагогічного експерименту у процесі вивчення міждисциплінарного (елективного) курсу "Комунікативна компетентність диспетчерів управління повітряним рухом" а саме, орієнтування на формування й розвиток у студентів-авіадиспетчерів здатності до практичної діяльності. Для цього були скориговані мета та головні завдання навчальної дисципліни: підготувати майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом компетентним у питаннях професійного і особистісного спілкування, який знає наукові основи комунікації та спілкування, основи психології та ділового спілкування у складних умовах обстановки і на цій основі сформувати вміння та навички з вирішення практичних завдань організації професійної діяльності.

У контексті побудови навчального процесу на засадах компетентнісного підходу було здійснено акцент на формування у студентів, перш за все, тих знань, які є необхідними для виконання практичних, ситуативних, особистісно-орієнтованих та комунікативних завдань.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

Проведене теоретичне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування комунікативної компетентності авіаційних. Але у результаті аналізу педагогічної літератури та дослідження процесу формування комунікативної компетентності авіаційних диспетчерів ми можемо сформулювати припущення про те, що формування комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів буде результативним за умови реалізації вище представлених обґрунтованих психолого-педагогічних умов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский]. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с., с. 115
2. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе творческого и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М. : Высш. шк., 1970. – 324 с., с. 193
3. Журавская Н. В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально дифференцированного подхода: автореф. дис.... канд. пед. наук / Н.В. Журавская. – Спб., 2011. – 26 с.
4. Лысенко А. В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки: дис.... канд. пед. наук / А.В. Лысенко. -Майкоп, 2005. - 203 с.
5. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання [Електронний ресурс] /С. О. Скворцова// – 2010. – Режим доступу : <http://skvor.info/publications/articles/view.html?id=95>

ХОМ'ЯК О.А.,
викладач,
Міжнародний
економіко-гуманітарний
університет
ім. акад. Степана Дем'янчука,
м. Рівне

КУЛЬТУРНО-МАСОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В статті розглядається становлення, розвиток та функціонування у ВНЗ культурно-масової роботи, як важливого засобу виховання естетичних смаків студентської молоді.

Ключові слова: культурно-масова робота, естетичне виховання, естетичні смаки, студенти ВНЗ.

В статье рассматривается становление, развитие и функционирование у ВУЗ культурно-массовой работы, как важного средства воспитания эстетических вкусов студенческой молодежи.

Ключевые слова: культурно-массовая работа, эстетическое воспитание, эстетические вкусы, студенты ВУЗ.

In the article, becoming, development and functioning is examined in institution of higher learning of cultural and mass work, as important means of education of aesthetic tastes of student young people.

Key words: cultural and mass work, aesthetic education, aesthetic tastes, students of institution of higher learning.

Постановка проблеми. Безумовно, в час бурхливих політико-економічних перетворень, та змін соціальних стереотипів, які охоплюють всі сторони життя суспільства, зростають вимоги до знань та професійної підготовки молоді. Адже, саме вона є тим майбутнім, яке почне

розбудовувати нашу державу вже завтра. Але, чи можемо ми розраховувати на сучасну молодь? Чи можемо ми сподіватися, що вищезазначені зміни не позбавили її високої культури, вихованості?

Сьогодні першочерговим завданням вищих навчальних закладів є під-

готовка свідомої національної інтелігенції, виховання її духовної еліти, сприяння примноженню її культурного потенціалу, задля забезпечення високої ефективності діяльності майбутніх фахівців.

Допомогти у вирішенні цих завдань може культурно-масова робота, як система заходів, що сприяють моральному й естетичному вихованню студентів педагогічних університетів, підвищенню їх загальнокультурного рівня, розвитку творчих здібностей, організації дозвілля.

Аналіз стану розроблення проблеми. Проблема естетичного виховання (смаків, почуттів, переживань) розкривається в працях І.Беха, О.Бурова, Л.Виготського, О.Дивненко, І.Донецької, М.Кагана, Н.Калашник, М.Киященко, О.Кривцуна, О.Ларміна, Н.Лейзерова, Б.Ліхачова, А.Молчанова, В. Разумного, С.Рубінштейна, В.Скатерщикова, В. Шестакова та ін.

Сучасні вітчизняні науковці у дисертаційних дослідженнях досить ґрунтовно описують процес формування естетичних смаків (С.Баріло, Л.Гончаренко, Н.Зацепіна, Б.Івасів, Л.Калініна, О.Коробко, Г.Падалка, І.Пацалюк, В.Радкіна, В.Стрілко, та ін.)

Незважаючи на велику кількість праць присвячених формуванню та вихованню естетичних смаків молоді, проблема виховання естетичних смаків засобами культурно-масової роботи ще не стала предметом спеціального дослідження.

Метою статті є дослідження становлення, розвитку та функціонування у ВНЗ культурно-масової роботи, як важливого засобу виховання естетичних смаків студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури не дав нам повного визначення культурно-масової роботи, тому за основу беремо таке: «Культурно-масова – та, що обслуговує культурні потреби мас» [1]. Тобто у вищому навчальному закладі це та

позааудиторна масова діяльність, що сприяє культурному зросту особистості, формуванню «Я» - концепції людини-творця, збагаченню естетичного досвіду студентів педагогічних університетів, розвитку їх художніх, творчих здібностей, вихованню майбутніх фахівців високоосвіченими, авторитетними особистостями.

Становлення і розвиток культурно-масової роботи почався ще в далекому 1917 році, після перемоги у Жовтневій революції, і безпосередньо пов'язаний із культурною революцією в СРСР, результатом якої стала «марксистсько-ленінська естетика». Особливе місце в цій естетиці займала позиція класового суспільства щодо понять прекрасне і потворне, якими, власне, і характеризували її як науку. Практично все, що подобалось пролетаріям, називали прекрасним, а те, що не подобалось – потворним. Очевидно, що така необ'єктивність суджень не задовольняла вимоги реальної практики, тому у 1919 році у вищих навчальних закладах відновили викладання ряду дисциплін серед яких: загальна історія, естетика, історія театру та ін.

Необхідність глибокого вивчення й узагальнення досвіду естетичного виховання майбутніх учителів, виховання в них естетичних смаків, інтересів, поглядів переважна більшість радянських педагогів розглядали, як потребу комуністичного будівництва (А.І.Буров, Н.К.Крупська, К.Маркс, С.Т.Шацький).

Загалом у Радянському союзі культурно-масова робота в педагогічних університетах мала такі спрямування: формування комуністичного світобачення; трудове виховання; естетичне виховання; фізичне виховання; атеїстичне виховання; моральне виховання; розповсюдження економічних знань; науково-технічна пропаганда; організація художньої самодіяльності, дозвілля.

Між тим, починаючи з 70-х років починають розвиватися й удосконалюватися форми культурно-масової

роботи. До вже відомих бесід, лекцій, доповідей, вистав, концертів приєдналися тематичні вечори, читацькі конференції, створюються Народні університети, кінолекторії, усні журнали, об'єднання за інтересами. Дослідники того часу (І.Б.Астахов, Н.І.Киященко, В.П.Критоус, О.В.Лармін, Л.Т.Левчук, В.Н.Липський, І.А.Масеев, Л.І. Новікова, В.К.Скатерщикова, Г.А.Соловйов, Л.Н.Столович, А.Б. Щербо) починають активно висвітлювати питання ідеологічної боротьби в мистецтві, викривають реакційну суть і наукову неспроможність існуючих у ті часи буржуазних естетичних концепцій.

Зокрема О.В. Лармін, Л.Т. Левчук у своїх працях намагалися проаналізувати роль мистецтва у формуванні світогляду молоді та її естетичному вихованні. Вони прагнули до побудови такої системи виховання яка б забезпечила кожному члену суспільства сприятливі умови для його гармонійного всебічного розвитку [4; 5].

Загалом дослідники 60-70-их років визначають категорію «прекрасне» центральною категорією естетики, оскільки в ній переплетені всі естетичні категорії. Вони співвідносять цей факт із розвитком самої краси і спроможністю людини сприйняти і пережити її.

В контексті нашого дослідження важливими є праці І.А. Масеева та В.К. Скатерщикова, автори яких розглядають формування естетичних смаків людини, значимість їх як соціального явища. У своїх працях доходять спільної думки про те, що наявність високого естетичного смаку є важливою умовою сприйняття творів мистецтва і правильної їх оцінки [6; 9].

В той час друкується низка начальних посібників адресованих учителям і студентам педагогічних університетів, автори яких аналізують конкретні аспекти естетичного виховання з урахуванням специфіки роботи педагогічних університетів, та вимог до підготовки майбутніх учителів, дають рекомендації із залучення різних ви-

дів мистецтва до виховання молоді, зокрема естетичного [7; 8; 10].

Сьогодні естетичне виховання студентської молоді вчені (О.Берестенко, І.Бухалова, Л.Гончаренко, М.Кір'ян, О.Малигіна, В.Радкіна Л.Савченко) розглядають як процес творчий, цілком пов'язаний зі специфікою ВНЗ, що доводять захищені ними дисертаційні дослідження. Сучасні науковці хотіли б бачити вищу школу закладом самоуправління, саморозвитку, співпраці й творчості викладачів і студентів. Вони переконані, що цього можна досягти створивши належні умови для творчої самодіяльності у ВНЗ майбутніх учителів. Адже повноцінний моральний, фізичний та естетичний розвиток студентів не може відбуватися в нецікавій і нудній атмосфері.

Сьогодні в багатьох ВНЗ створені та тривалий час успішно діють «Центри естетичного виховання студентської молоді» основними завданнями яких є:

1. Здійснення професійної та методичної роботи працівниками центру та педагогічним колективом у цілому в процесі художньо-естетичного розвитку студентів.

2. Виявлення, підтримка та залучення обдарованої молоді до виховної художньо-естетичної діяльності.

3. Формування всебічно розвиненої особистості, її громадянської позиції, національної самосвідомості, виховуючи потребу в духовному самовдосконаленні, оберіганні та примноженні культурної спадщини свого народу та світової культури.

4. Організація та проведення культурно-масових заходів з метою розвитку художніх здібностей і творчої діяльності, формування естетичних смаків, почуттів, оцінок, переживань.

До таких центрів входять різноманітні творчі колективи (вокальні, інструментальні, хореографічні, драматичні, образотворчого та прикладного мистецтва), клубні та гурткові формування (літературно-творчий клуб, клуб КВН, різноманітні клуби за інтересами).

Завдяки цілеспрямованій і систематичній діяльності таких колективів, клубів, гуртків значно підвищується ефективність навчально-виховного процесу ВНЗ уцілому.

У педагогічній літературі досить широко висвітлено види вмінь і навичок, необхідних майбутнім педагогам для розвитку їхньої естетично-творчої діяльності. Адже отримання естетичних знань, набуття вмінь естетичної діяльності та відповідних навичок є однорідним і взаємозалежним компонентом процесу виховання вцілому, який і визначає рівень естетичної вихованості.

У вищому навчальному закладі набуттю вищезгаданих умінь і навичок сприяє участь студентів у художній самодіяльності, яка здатна розвивати в майбутніх педагогів не лише вміння і навички творчої діяльності, а й формувати естетичні смаки, почуття, ідеали.

У системі позааудиторної роботи з майбутніми педагогами особливе місце повинні займати такі засоби художньо-естетичного виховання як свята, конкурси, вечори відпочинку, за умови їх педагогічної спрямованості та доцільності. Важливим для виховання та становлення професіоналізму майбутніх учителів є залучення їх до процесу підготовки та проведення таких заходів.

У цьому аспекті важливості набуває принцип масової форми роботи з молоддю і виховання їх засобами культури (мистецтва). Відмінною особливістю масових форм є велика кількість студентів-учасників.

В епоху зростання антиморальної поведінки надзвичайно важливим є те, щоб масові заходи, які проходять у ВНЗ мали морально-естетичне спрямування, базувались на принципах загальнолюдської і національно-патріотичної культури. Цю думку підсилюють переконання А. Кузьмінського, який пише: «Немає потреби, догоджаючи так званій масовій культурі низької якості, організовувати сумнівні

заходи, які можуть негативно впливати на утвердження моральних національних цінностей» [3, 461].

Для формування всебічно розвинутої особистості характерні такі засоби реалізації культурно-масової роботи як традиційні університетські свята (посвята першокурсників у студенти, новорічний карнавал, концерти до знаменних дат, концерти викладачів для студентів), конкурси (молодих талантів, ораторського мистецтва, драматичного мистецтва, «Студентська весна»), вікторини, літературні читання, походи, екскурсії, вечори знайомств, дружби, зустрічей з цікавими людьми, тижні кафедр і факультетів, відвідування музеїв, художніх виставок, залу камерної та органної музики, театру, організація екскурсій історичними місцями.

Спробуємо детальніше розглянути роль деяких з них і їх значення в естетичному вихованні студентів.

Одним із найпоширеніших засобів культурно-масової роботи є хоровий і сольний спів, який реалізовується учасниками народних та естрадних ансамблів. Любов і розуміння цього традиційного виду мистецтва студентами передається з покоління в покоління. Більшість педагогічних університетів мають по кілька хорових колективів (ансамбль народної пісні, ансамбль естрадної пісні, гурти сольних вокалістів).

Практично всі молоді люди більш ніж позитивно сприймають музику і спів, адже музика впливає на наш настрій, та створює його. Одним із визначальних чинників впливу музики на психіку людини є ритм. Мелодія здатна надзвичайно точно відобразити внутрішній світ людини, поділитися ним з іншими. Завдяки музиці більш влучно можна передати силу почуттів їх красу та динаміку. К. Кривицький пише: «Іноді слова покладені на музику, набувають нових естетичних якостей; у поєднанні з музикою їх емоційний вплив неймовірно зростає [2, 104].

Музика та пісня є супутниками

людського життя, вони постійно відображають наш настрій і переживання, підносять над повсякденністю, сприяють естетичному, емоційному та духовному збагаченню.

Чільне місце серед видів культурно-масової роботи посідає й драматичне мистецтво. Студенти із надзвичайним захопленням беруть участь у постановці літературно-драматичних композицій, інсценізації драматичних творів тощо. Театральна діяльність сприяє не лише вивченню мистецтва, наближенню до таких естетичних категорій як «прекрасне», «піднесене», «комічне», «трагічне», вона є найбільш інтенсивним виявом творчих здібностей майбутніх педагогів. Студенти-учасники театральних колективів вчать аналізувати художні образи і характери своїх героїв, утілювати їх на сцені, проникати в їх почуття та переживання, умови та обставини їх життєдіяльності.

Відмінною рисою театального мистецтва від більш сучасних (кіно та телебачення) є те, що в ньому творчий процес народження образу відбувається перед глядачами, тут і зараз. І коли актори починають гру, глядач замирає в очікуванні, адже створений ними сьогодні художній образ може виявитися більш яскравим, насиченим і цікавим ніж учорашній чи завтрашній. Усе це впливає на формування світогляду глядача. «При сприйнятті і аналізі п'єси, а тим більше при її втіленні емоційно-насичені судження й оцінки школярів переростають у переконання, що служать основою формування світогляду і характеру, морально-естетичних ідеалів, конкретних рис і якостей особистості» зазначають А. Буров і Б. Ліхачов [11, 247].

Цінність театральних постановок ще й у тому, що студенти самі охоче беруть участь у підготовці й у проведенні цих заходів. Вони залюбки проявляють ініціативу, самостійність, творчість у доборі сценарію, підготовці костюмів, декорацій. Важливо щоб тематика вистав була цікавою, зрозу-

мілою, захоплюючою.

«Нинішній студент, завтрашній спеціаліст покликаний бути свідомим вихователем, постійно займатися самовихованням і самовдосконаленням. Глибоке розуміння ним суті, соціальної ролі, механізмів здійснення виховання людей сприятиме тому, щоб його виховна робота була більш цілеспрямованою і ефективною» [12, 324].

Ще одним ефективним засобом виховання естетичних смаків молоді є такі форми культурно-масової роботи, як читацькі конференції, круглі столи, тематичні вечори, бесіди тощо. Оскільки художня література, яка відіграє головну роль у проведенні даних заходів включає в себе різні жанри, зокрема такі, як прозу, поезію, драматургію, усну народну творчість є найпродуктивнішою сферою розвитку творчості студентів педагогічних університетів. У результаті проведення таких читацьких конференцій у студентів виникає інтерес до книги, формується літературно-естетичний смак.

Важливо в педагогічних університетах проводити і такі форми культурно-масової роботи, як вечори запитань і відповідей, літературно-музичні вечори, вікторини на естетичну тематику, змагання викладачів і студентів («Естетична естафета»), різноманітні акції на кшталт «Мистецтво – це сучасно!». Такі форми роботи закликають до активного спілкування студентів із викладачами, із фахівцями цікавих для них сфер діяльності, сприяють глибшому зануренню до витоків мистецтва, набуттю теоретичних естетичних знань.

Значний вплив на виховання естетичних смаків студентської молоді мають відвідування музеїв, фестивалів, виставок, культпоходи до театру, зал камерної та органної музики з подальшим обговоренням цінностей різних жанрів цих видів мистецтва.

Висновки. Самою природою закладено потребу особистості в естетичній діяльності. Залучення студен-

тів до творчої діяльності відповідає їхнім потребам і можливостям. Адже саме в творчій праці кожна особистість зможе якнайповніше реалізувати свій творчий потенціал та самоствердитися.

Отже, культурно-масова робота – це важливий засіб виховання естетичних смаків студентів педагогічних університетів, їхньої естетичної освіченості, вмінь і навичок творити прекрасне в повсякденному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Большой толковый словарь русского языка. – 1-е изд-е: СПб.: Норинт. С. А. Кузнецов. 1998.
2. Кривицкий К.Е. Школьникам об эстетике. Книга для чтения. М., «Просвещение», 1975. – 156 с.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи Навчальний посібник / К.: Знання, 2005.- 486 с.
4. Лармин, О. В. Искусство и молодёжь: эстетические очерки / О. В. Лармин. – М. : Мол. Гвардия, 1980. – 191 с. : ил. – 2 экз.
5. Левчук, Л. Т. Мистецтво в боротьбі ідеологій Л. Т. Левчук. – К. : Політвидав України, 1985. – 149 с. – [Критика ідеології і політика антикомунізму]. – 2 екз.
6. Масеев, И. А. Что такое эстетика / И. А. Масеев. – М. : Политиздат, 1965. – 103 с. : ил. – [Популярная библиотечка по эстетике].
7. Основы эстетического воспитания / Учеб. пособие. Под ред. А. К. Дрёмова. – М. : Высш.шк., 1975. – 327 с. – 2 экз.
8. Основы эстетики и искусствознания. Факультативный курс : Пособие для учителей / Под ред. И. Л. Любинского, В. К. Скатерщикова. – М. : Просвещение, 1973. – 270 с. – 2 экз.
9. Скатерщиков, В. К. Об эстетическом вкусе / В. К. Скатерщиков. – М. : Знание, 1974. – 96 с. – [Народный университет культуры. «Факультет литературы и искусства»].
10. Эстетика и современность. Книга для учителя / Под. ред. С.Е. Можнячуна. – М. : Просвещение, 1978. – 192 с.
11. Эстетическое воспитание школьников. Под общей ред. А.И. Бурова и Б.Т. Лихачова. М., «Педагогика», 1974. – 304 с.
12. Філософія: Навч. Посіб./Л.В. Губерський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та ін.; За ред.. І.Ф. Надольного. – 5-те вид., випр. і доп. – К.: Вікар, 2005. – 455 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

ШУБА Л.В.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
«Управління фізичною
культурою та спортом»,
Запорізький національний
технічний університет,
м. Запоріжжя

УДОСКОНАЛЕННЯ РУХОВИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ТЕНІСОМ

Дослідження присвячене формуванню рухових умінь та навичок учнів першого класу у процесі занять тенісом. Показано проблеми фізичного виховання молодших школярів на сучасному етапі в Україні. Розглянуто питання розробки нових підходів, пов'язаних з диференційованим програмуванням розвитку рухових здібностей учнів першого класу у процесі урочної форми, що сприятиме поліпшенню вирішення завдань фізичного виховання в школі. Виявлено позитивний вплив розробленої методики на гармонійний розвиток дітей шести років. Доповнено варіативні частини річних планів занять з фізичної культури.

Ключові слова: методика, початкова школа, великий теніс, формування, уміння, навички.

Показана проблема физического воспитания младших школьников на современном этапе в Украине. Рассмотрены вопросы разработки новых подходов, связанных с дифференцированным программированием развития двигательных способностей учеников первого класса в процессе урочной формы, которая будет оказывать содействие улучшению решения задач физического воспитания в школе. Выявлено положительное влияние разработанной методики на гармоническое развитие детей шести лет. Дополнены вариативные части годовых планов занятий по физической культуре.

Ключевые слова: методика, младшая школа, большой теннис, формирование, умения, навыки.

There are the problems of physical education of primary school children at the present shown stage in Ukraine. The question of new approaches development, which are related to the differentiated programming development of motive capabilities of first form pupils in the lesson process were scanned. It will help to improv the decision of physical educational tasks at school. The positive influence of this methodology on harmonic development six year old children was determined. Different parts of various physical training lessons were complemented.

Key words: methodology, primary school, tennis, forming, movement skills, practices.

Актуальність та доцільність дослідження. В наш час зростає роль педагогіки та фізичного виховання дітей з метою вирішення завдань оздоровлення та гармонійного розвитку підростаючого покоління.

Молодший шкільний вік – відповідальний період у розвитку дитини, коли формується характер, розширюється світогляд дітей, закладається фундамент здоров'я та основи загальної фізичної підготовки людини [1, 6].

На сьогодні в Україні відсутня система громадського здоров'я на державному і місцевих рівнях, не створюються умови для забезпечення здорового способу життя серед широких верств населення. Успішність навчання школяра за багатьма чинниками визначається рівнем стану його здоров'я [4].

Однією із причин незадовільного стану здоров'я підростаючого покоління є обмежений руховий режим [2, 6]. Пошуку засобів підвищення ефективності фізичного виховання дітей та підлітків присвячена велика кількість науково-методичних робіт. Організаційно-педагогічне та методологічне

підґрунтя удосконалення системи фізичного виховання школярів розглядається у дослідженнях: О. Дубогай, Ю. Васькова, Л. Волкова, Т. Круцевич, О. Куца, Л. Сущенко, Б. Шияна; диференційованому фізичному вихованню присвячені дослідження Е. Вільчковського, О. Власюк, Н. Москаленко, Т. Петрука, та інших; використанню різних видів спорту у фізичному вихованні учнів молодших класів присвятили свої дослідження М. Борецько, В. Жилуєк, С. Присяжнюк, Л. Харченко, А. Цьось, В. Шалін, О. Шиян та інші.

Однак, аналіз спеціальної літератури показав, що науково-методичних матеріалів із педагогіки фізичного виховання для дітей шести років недостатньо, тому необхідно постійно шукати шляхи підвищення ефективності формування рухових умінь та навичок у процесі фізичного виховання [4, 7]. Також не було виявлено досліджень, присвячених пріоритетному застосуванню великого тенісу, як засобу підвищення ефективності фізичного виховання учнів молодших класів.

Тому, одним із нових підходів до розв'язання проблеми реалізації потенційних можливостей організму дітей може стати побудова процесу фізичного виховання дітей шести років на підставі використання тенісу. Теніс – це гра руху. Вона залежить від вибухових швидкісних рухів, що чергуються з варіантами швидких бокових рухів. Завдяки цьому виду спорту

досягається розвиток рухових якостей і координаційних здібностей дітей, розширюється фонд їх рухових умінь і навичок, а також значно збільшується резерв функціональних систем організму. Відбувається активація розвитку та зміцнення опорно-рухового апарату, покращується функціонування основних систем і внутрішніх органів дітей. Виховуються їхні морально-вольові якості [3, 5].

Водночас, у педагогічній науці формування рухових умінь та навичок учнів шести років у процесі занять тенісом не став предметом спеціального дослідження. Впровадження елементів тенісу в практику уроків фізичної культури посилюється необхідністю усунення *суперечностей*, що мають місце в освітній практиці, зокрема між: сучасними потребами суспільства до формування здорового покоління та існуючою системою реалізації програми фізичного виховання; потребою цілеспрямованого формування рухових умінь та навичок учнів шести років у процесі занять тенісом та недостатньою розробленістю науково-методичних підходів.

У зв'язку з цим актуальною є проблема розробки науково-обґрунтованої методики використання тенісу у процесі фізичного виховання дітей шести років, що й обумовлено темою нашого дослідження.

Мета дослідження – обґрунтувати методику організації уроків фізичної культури для дітей шести років з використанням тенісу для підвищення рівня фізичної підготовленості та показників здоров'я дитини.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан існуючих методик та засобів формування рухових умінь та навичок для організації уроків з фізичної культури дітей шести років.
2. Розробити авторську методику спрямовану на використання тенісу під час занять з фізичної культури для дітей шести років.
3. Дослідити ефективність впливу

авторської методики на показники здоров'я та розвиток фізичних якостей учнів перших класів загальноосвітньої школи під час уроків фізичної культури.

4. Виявити педагогічні умови проведення уроку фізичної культури з використанням тенісу.

5. Розробити практичні рекомендації для методистів та вчителів з фізичної культури щодо використання тенісу під час уроків фізичної культури для формування рухових умінь та навичок учнів шести років.

Об'єкт дослідження – навчальний процес з фізичної культури дітей шести років.

Предмет дослідження – зміст та методика проведення уроків фізичної культури з використанням тенісу для дітей шести років.

Експериментальною базою дослідження обрано: Дніпропетровський навчально-виховний комплекс № 111 „Спеціалізована природничо-математична школа – дошкільний навчальний заклад”; Дніпропетровську середню загальноосвітню школу № 10 ім. І.І Манжури; Дніпропетровську середню загальноосвітню школу № 107.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що на основі закономірностей побудови уроків з фізичної культури: *вперше* теоретично обґрунтовано та розроблено блочну систему формування рухових умінь та навичок для школярів першого класу як сукупність взаємопов'язаних елементів (цілей, змісту, форм та методів), які доповнюють та впливають один на одного, створюють ефективне освітнє середовище, що сприяє формуванню та розвитку рухових умінь та навичок; виявлено вплив розробленої авторської методики використання вправ з тенісу під час уроків фізичної культури для дітей шести років на їхні показники здоров'я та розвиток фізичних якостей; одержано дані про вплив педагогічних умов на ефективність навчання руховим діям за допомогою комплексів вправ з тенісу для дітей

шести років;

Уточнено: методика організації уроків фізичної культури у перших класах з урахуванням вікових особливостей на основі використання тенісу; варіативні частини річних планів занять з фізичної культури, що передбачають навчання руховим умінням та навичкам школярів шести років за допомогою комплексів вправ з використанням тенісу;

Подальшого розвитку й конкретизації набуло: застосування на уроках фізичної культури змагального методу на завершальному етапі формування рухових умінь і навичок учнів перших класів; дані про зміст навчання руховим умінням і навичкам школярів шести років на уроках фізичної культури, які мають різний обсяг рухової активності шляхом застосування практичних методів фізичного виховання (методи строго регламентованих вправ і частково регламентованих вправ – вивчення вправ по частинах, в цілому, ігрові та змагальні методи).

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці методики організації уроків з фізичної культури із застосуванням вправ з тенісу; у побудові змісту його частин з різним обсягом рухової активності, спрямованої на вирішення педагогічних завдань фізичного виховання дітей шести років у учбових закладах.

Розроблена блочна система підвищення рівня здоров'я та розвитку фізичних якостей дітей на уроках фізичної культури засобами тенісу може ефективно застосовуватися в навчально-виховному процесі як самостійно, так і доповненням до існуючих систем фізичної підготовки.

Незважаючи на те, що вивчення стану здоров'я дітей в Україні проводиться вже багато років, проблема залишається ще недостатньо розкритою. Вивчення стану здоров'я дітей та підлітків у взаємозв'язку з фізичним вихованням є дуже важливим для обґрунтування профілактичних заходів і укріплення здоров'я підростаючого

покоління. Не викликає сумнівів твердження про наявність тісної залежності між здоров'ям дітей і організацією та методикою фізичного виховання [4, 6, 7]. Беручи до уваги інтерес дітей до різноманітних засобів фізичної культури, фахівці з фізичного виховання повинні мати систему науково-обґрунтованих методик для використання їх на заняттях у загальноосвітній школі

Спираючись на вище сказане, можемо зробити висновок про те, що для більш ефективної реалізації цілей та завдань фізичного виховання необхідно враховувати нові шляхи розвитку, тобто інноваційні педагогічні технології. Вони поєднують в собі упорядковану сукупність дій, операцій та процесів, які забезпечують створення та коопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають позитивні зміни у традиційному педагогічному процесі, модернізують і трансформують його.

У нашому експерименті ми використовували елементи тенісу. Завдяки грі у теніс досягається розвиток рухових якостей і координаційних здібностей дітей, розширюється фонд їхніх рухових умінь і навичок, а також значно збільшується резерв функціональних систем організму [2, 3, 5].

При розробці авторської методики ми зберегли всі навчальні теми, години та структуру уроку, але розділили семестри на блоки. Для більш ефективного засвоєння навчального матеріалу ми доповнили теоретичну базу новими темами.

I семестр складався з двох блоків навчального матеріалу: легка атлетика та гімнастика. II семестр – з трьох блоків навчального матеріалу: спортивні ігри (елементи волейболу та баскетболу) та легка атлетика. Вправи з тенісу були впроваджені у процес фізичного виховання на кожному уроці.

Пропонований нами програмний матеріал визначав зміст теоретичної та практичної спрямованості навчання вправ з тенісу. Одним з чинників мотивації до уроків фізичної культури

було те, що цей вид спорту для дітей став новим і незвичним.

З огляду на специфіку виду спорту ми впродовж експерименту в експериментальній групі спостерігали за формуванням постави дітей. У вересні показник плечового індексу складав 94,4 %, в січні – 95,8 % та в травні – 96,1 %, що відповідало нормі.

Оцінюючи фізичну працездатність за функціональною пробою Руф'є на початку експерименту ми виявили, що більшість школярів мали рівень цього показника нижче за середній (до 58,76 %). Після експерименту дані зросли до середнього рівня. Так, в контрольній групі підвищення цих показників спостерігалися у 49,22 % хлопців та 49,16 % дівчат; в той же час в експериментальній групі середній рівень фізичної працездатності мали 55,97 % хлопців, 55,33 % та дівчат. Спостерігалася різниця і в інших рівневих показниках. В контрольній групі високий рівень фізичної працездатності складав – 2,17 % у хлопців та 1,72 % у дівчат. В експериментальній групі високий рівень фізичної працездатності виріс до 8,51 % у хлопців та до 6,65 % у дівчат. Вище середнього рівень фізичної працездатності в контрольній групі складав – 5,74 % у хлопців та 4,25 % у дівчат. Вище середнього рівень фізичної працездатності зріс за даними тесту в експериментальній групі у хлопців до 13,63 %, у дівчат до 13,06 %.

Якісна характеристика рівня фізичної підготовленості показала, що використання експериментальної методики практично за всіма показниками забезпечило досягнення найбільш високих значень нормативів.

Найбільший абсолютний приріст показників фізичної підготовленості в експериментальній групі був виявлений у розвитку таких рухових якостей, як гнучкість, сила м'язів кисті рук і тулуба, швидкісно-силові. Темпи приросту показників результатів фізичної підготовленості дітей експериментальної групи були значно вищими, ніж у представників контрольної гру-

пи, а саме: сили м'язів кисті рук – у 4,93 та 2,99 рази (відповідно, для хлопців та дівчат); швидкісно-силових фізичних якостей – у 4,81 та 4,75 рази; сили м'язів тулуба – у 4,64 та 4,24 рази; спритності у 4,00 та 3,88 рази; гнучкості – у 3,19 та 3,73 рази; швидкості – у 2,08 та 2,13 рази, відповідно, для хлопців та дівчат експериментальної групи.

Аналіз результатів експерименту свідчить про ефективне застосування розробленої методики формування рухових умінь та навичок учнів першого класу навчання у процесі занять тенісом на уроках фізичної культури, практично за всіма показниками забезпечило досягнення найбільш високих значень показників фізичної підготовленості дітей шести років.

Отже, узагальнення результатів теоретичного пошуку та експериментального дослідження дозволяють зробити **висновки**:

1. За результатами проведеного аналізу науково-методичної літератури встановлено, що попри наявності значної кількості досліджень, спрямованих на удосконалення системи фізичного виховання учнів шести років, основною проблемою є пошук інноваційних підходів до організації занять фізичними вправами з урахуванням інтересів та вікових особливостей дітей. До числа маловивчених аспектів цієї проблеми належать: взаємодія показників фізичного здоров'я та фізичної підготовленості учнів, визначення найбільш оптимальних засобів фізичного виховання, які б забезпечували підвищення показників фізичного здоров'я.
2. Доведено, що провідну роль в оптимізації фізкультурно-оздоровчого процесу відіграє проектування різних фізкультурно-оздоровчих систем на основі науково-обґрунтованих і адекватних співвідношень зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку дитини. Враховуючи ці важливі чинники нами розроблено методику проведення уроків фізич-

- ної культури для дітей шести років з використанням вправ з тенісу.
3. Обґрунтовано перспективність спрямованого формування рухових умінь та навичок учнів початкової школи з урахуванням рівня їх фізичного розвитку та стану фізичної підготовленості.
 4. На основі аналізу даних проведеного педагогічного експерименту виявлено педагогічні умови, які впливають на ефективність формування руховим діям, а саме: раціональне планування навчального матеріалу та комплексів вправ, розвиваюче навчання, що пов'язане з розвитком фізичних якостей; забезпечення зв'язку між розділами навчальної програми; створення тематичних сюжетів, системи змагань та ігрових вправ; диференційований підхід до навчання учнів; самостійне виконання.
 5. Доведено, що використання експериментальної методики практично за всіма показниками забезпечило підвищення рівня фізичної підготовленості: гнучкості, сили м'язів кисті рук і тулуба, швидкісно-силових здібностей. Це дало нам змогу

розробити практичні рекомендації для вчителів фізичної культури з метою використання їх у педагогічному процесі.

Таким чином, отримані результати свідчать про ефективність розробленої нами методики проведення уроків фізичної культури для дітей шести років з пріоритетним використанням вправ з тенісу як інноваційного підходу для формування рухових умінь та навичок.

Перспективи подальшого дослідження проблеми пов'язані з розробкою науково-обґрунтованої педагогічної системи використання вправ з тенісу на уроках фізичної культури для дітей 7, 8, та 9 років; вивченням особливостей адаптації організму школярів до фізичного навантаження під впливом навчання вправ з тенісу, які мають різні рівні здоров'я; подальшим вивченням проблеми особистісно-орієнтованого підходу в процесі фізичного виховання молодших школярів, спрямованого на розвиток пам'яті, мислення, уваги, збільшення приросту фізичних якостей та запасу рухових умінь та навичок, сприянню зміцненню здоров'я дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойченко Т.Є. Основи здоров'я. 1 клас / Т.Є. Бойченко, О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 2007. – 96 с.
2. Васьков Ю.В. Нетрадиційні рухливі ігри в системі фізичного виховання учнів / Ю.В. Васьков. – Х. : Вид-во „Ранок”, 2010. – 192 с.
3. Гороховский В. Большой теннис: для всех и для каждого / В. Гороховский, В. Романовский. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 347 с.
4. Дубогай О.Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання школярів / О.Д. Дубогай, Б.П. Пангелов, Н.О. Фролова, М.І. Горбенко. – К. : Оріяни, 2001. – 152 с.
5. Ле Дефф Э. Физическая подготовка теннисиста. Справочник спортсмена / Э. Ле Дефф. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 258 с.
6. Москаленко Н.В. Фізичне виховання молодших школярів: [монографія] / Н.В. Москаленко. – Дніпропетровськ: Вид-во „Інновація”, 2007. – 252 с.
7. Пальчевський С.С. Педагогіка : [Навч. посіб.] / С.С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007. – 576 с.

3.

**ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ,
СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ:
ВИМІРИ ТРЕТЬОГО
ТИСЯЧОЛІТТЯ**

БУШМАН І.О.,
кандидат філософських наук
Сумський державний університет,
м. Суми

СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ ЯК ОСНОВА ЕТНІЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СУСПІЛЬСТВА

Усвідомлення та реалізація цінностей є важливою частиною життя людини, вони дають можливість сформуватись їй як особистості, вони впливають на культуру у цілому. Українська культурна традиція, звернення до фундаментальних цінностей людства, це процес повернення та відродження, засвоєння нашої культури й одночасно – усього культурного багатства світу.

Ключові поняття: цінності, етнічна самосвідомість, етносоціальна спільнота, самосвідомість, демократичні цінності, культура, національна культура.

Осознание и реализация ценностей является важной частью жизни человека, они позволяют сформироваться ему как личности, они влияют на культуру в целом. Украинская культурная традиция, обращение к фундаментальным ценностям человечества, это процесс возвращения и возрождения, усвоения нашей культуры и одновременно - всего культурного богатства мира.

Ключевые слова: ценности, этническое самосознание, этносоциальное сообщество, самосознание, демократические ценности, культура, национальная культура.

Awareness and implementation of values is an important part of human life, they allow him to emerge as individuals, they affect the culture. Ukrainian cultural tradition, the appeal to the fundamental values of humanity, is the process of return and recovery, learning our culture and at the same time - all the cultural wealth of the world.

Key words: values, ethnic identity, ethno-social community, consciousness, democratic values, culture, national culture.

Постановка проблеми. Сучасну атмосферу в сучасній Україні визначають значною мірою моральні цінності, обумовлені прагненням людини захиститися від несприятливих обставин, зберегти своє «я» у світі постійних змін. Людина втрачаючи орієнтири єдності людської цивілізації, намагається пережити втрачене, стрімко повертається до джерел духовності. Вона прокидається, переосмислює пережите і задумується про вічне. Це є базою для моральності цивілізації, яка переживає постійне відновлення (розвиток) і одночасно зберігає сталість і цілісність.

Аналіз останніх досліджень показує, що становлення нової культурної парадигми відбувається на шляху пошуку виходу з новітньої кризи цінностей [1, 3, 7]. Під цим оглядом у статті розглядаються культурні виміри державної політики демократично орієнтованого суспільства.

Істотне значення для розуміння проблеми самореалізації особистості в освітньому процесі, вплив освітньої системи на розвиток і становлення особистості мають дослідження В.П. Андрущенко, П.С. Гуревича, Р.А. Зобова, М.С. Кагана, В.М. Келасьєва, С.Ф. Клепка, Л.М. Когана, М.К. Мамардашвілі, Н.П. Піщуліна, М.І. Романенка, В.Ф. Сержантова, І.Т. Фролова, А.Н. Шіміної та ін.

Сучасний стан розвитку української етносоціальної спільноти потребує осмислення її індивідами значення того духовного ядра, що забезпечує соціокультурну цілісність українців. Саме етнічна самосвідомість є основним джерелом збереження їх духовно-культурної єдності та самобутності.

Актуальність теми полягає у тому, що проголошення незалежності і початок суспільного відродження мають не тільки соціально-політичний, а й глибокий моральний зміст, це – процес повернення в лоно

людської цивілізації й одночасно повернення до справжніх витоків моральності, виплеканих людською культурою. суспільне відродження розчистило ґрунт для відновлення справжньої моральності. на жаль, його неоднозначність змусила людину шукати нових способів морального самозахисту і виживання.

Проблема ролі та значення етнічної самосвідомості українського етносу була однією з ключових в українській історико-філософській думці XIX ст. Дана історична епоха займає особливе місце в історії України як доба розвою українського відродження. Пробудженню національної самосвідомості, процесу формування нових шляхів дослідження в історико-філософській думці притаманне відтворення сенсу і відчуття часу тієї чи іншої доби в контексті нового предмета аналізу – народу, як головного суб'єкта історії та носія етнічної самосвідомості та історичної пам'яті. [1, 7]

Система цінностей важливий елемент культури взагалі. При цьому важливий не тільки перелік цінностей, а і процес їх формування та дії, що обумовлюють мотивацію, а також середовище, яке впливає на цей процес.

Ціннісну сферу людини згідно з А. Маслоу у вигляді піраміди, розділеної по висоті на частини. Трансцендентна цінність - мораль - зображена у вигляді сфери. Вона не знаходиться всередині піраміди цінностей людини, не є просто верхньою сходинкою у сходах цінностей, але лежить поза нею як значуща мета розвитку особистості поряд із самореалізацією (верхня частина піраміди). Особистість, розвиваючись, самореалізується, повинна співвідносити свої цінності й інтереси з моральними нормами (адже самореалізація може бути й у шахрайстві, мафіозній діяльності тощо). Але мораль створює не тільки обмеження в діяльності людини.

Поряд із цим вона створює й високі мотиви: усвідомлюючи, що вона поступає морально, людина знаходить сенс своєї праці, активізується, працює більш ефективно.

Зовнішнє середовище показане у вигляді куба, квадрата як символу земного. Але кути його округлені, тому що враховується й соціокультурна складова середовища. Її межа умовна: вона відокремлює частину середовища, з яким має справу людина і де можуть знаходитися зовнішні стимули її поведінки.

Найбільш поширеним є розгляд цінностей як високого ступеня значущості певних явищ та/чи предметів реального світу, що зумовлено потребами та інтересами соціального суб'єкта. Особливістю цінності є те, що цінність існує лише в її значущості для суб'єкта (на думку Р. Лотце).

Формування та фактичне входження цінностей в наше життя, як керівництв до дії є наслідком тривалих та складних процесів. Першою підставою для виникнення такого явища як цінність є особливості людської психіки, потреба людини мати перед собою орієнтири для діяльності. Адже наявність такого орієнтира дозволяє людині не витрачати час кожного разу при вирішенні якихось важливих питань та проблем її життя, а орієнтуватись на стереотип, що закріплений у вигляді цінностей.

Звичайно ж процес формування системи цінностей особистості та соціальних груп проходить і за активною участю різних соціальних інститутів та при безпосередній участі держави, її цілеспрямованого та послідовного впливу.

Особливості ж формування ціннісної парадигми в українському суспільстві протягом часу, що розпочався у 1991 р. Суспільство з'єднало у собі дві культури, дві системи оцінок, норм, що виявляється в дестабілізації суспільства, виникненні конфліктів та напруженості. Поряд зі

збереженням цінностей радянського суспільства відбувається запозичення цінностей західного суспільства без урахування особливостей нашого культури, нашої системи цінностей.

Вважаючи для себе цінністю дуже багато речей, понять чи явищ людина (особа) і відповідним чином об'єднує та структурує їх у власній свідомості. Так само структуруються та упорядковуються цінності у свідомості суспільній, що об'єднує та до певної міри уніфікує свідомість кожної людини. Таким чином пропонується наступне визначення системи цінностей, як сукупності цінностей (ідей, орієнтирів, уявлень, знань), що орієнтують та мотивують діяльність і поведінку суб'єктів різного роду (особи, групи, суспільства тощо). Система цінностей відображає взаємодію особистості з іншими особами та суспільством у цілому в процесі її соціально-політичної, культурної тощо діяльності, пов'язаної із втіленням загальносоціальних цінностей. Тобто зазвичай будучи стабільною в певний історичний період чи певному суспільстві, система цінностей все ж залишається динамічною, і таким чином дозволяє людині (особі) найбільш ефективно пристосовуватись до обставин її життя, що не менш динамічно змінюються.

Значною мірою розуміння сучасних цінностей залежить від особливостей ідеологічної системи, стану трансформації політичної системи та суспільства в цілому, його національних та цивілізаційних ознак, пов'язаних з національною культурою, моделі та особливостей економічного розвитку, характеру історичної епохи та масштабів зумовленого нею впливу на розвиток окремо взятої країни тощо.

Поняття стереотипу поведінки суб'єктів етнічного можна осмислювати як ту основу, навколо якої виникають уявлення про особливості етнічності того чи іншого народу.

Етнічність, усвідомлюється М. Костомаровим як самосвідомість індивідів певної спільноти, які знають, хто вони такі, звідки і чим відрізняються від інших народів. Суть етнічності полягає у спільному усвідомленні суб'єктами свого походження в історії. Головне в етнічній свідомості – знання своїх витоків та коріння. Своєрідний дух народності кожної етносоціальної спільноти, проявляючись в тих чи інших рисах характеру її суб'єктів, відображає особливості їх самосвідомості [4].

Необхідно також зауважити, що важливу роль відіграє збереження суб'єктами етнічної спільноти почуття духовної любові до рідної землі та свого народу у процесі яких й усталюються риси їх «образу», такі як патріотизм і духовна цілісність. Усвідомлення даною етносоціальною спільнотою власної неповторності та самобутності виявляється через протиставлення особливостей власного етнічного характеру – своєрідному духу народності іншої спільноти. Такі духовні носії етнічної самосвідомості як: індивід, етнос, народ, нація виступають водночас й як інформаційні носії самобутнього духу народності їх буття.

Одночасно це суспільство має упорядкувати запозичення й освоєння істинних цінностей, за якими живе цивілізоване суспільство, поставити бар'єри химерним потокам усього морально ганебного, з чим людство бореться. В ситуації втрати, розпаду колишніх і недостатньої авторитетності новітніх партійно-громадських структур і організацій відповідальність за цей процес має взяти насамперед держава. Саме вона здатна мобілізувати для цієї справи такі державні установи, як навчальні заклади (школи, університети тощо), державні заклади культури (театри і кінотеатри, бібліотеки і т. ін.), засоби масової інформації тощо. В міру розвитку соціуму і культури осно-

вну відповідальність за моральний прогрес людини буде перебирати на себе громадянське суспільство [1. с.372-373].

Таким чином, сучасне суспільство покликане утвердити пріоритет освіти і культури, мобілізувати для їх розвитку всі зовнішні і внутрішні ресурси, виховати людину. Людина, її інтелектуальні, морально-вольові якості, творча наснага і воля є саме тим основним стратегічним ресурсом, завдяки якому можливість означеного переходу стає дійсністю, реальним історичним процесом.

Глобалізація, утвердження інформаційного суспільства, ринкових відносин і дедалі відчутніша демократизація, що поступово охоплює всі складові суспільного організму, потребують відповідного культурного забезпечення. Важливість інтелекту зростає. Він стає все більш вагомим і викликає зацікавленість з боку як виробників, бізнесменів і владних структур, так і пересічних громадян [1. с.374].

Слід підкреслити, що у загальному плані система реалізації державної культурної політики має уникати, як надмірної централізації, одержавлення підтримки культури, так і надмірної відкритості до ринкових та глобалізаційних процесів, доволі небезпечної для незміцнених структур національної культури.

Культурний досвід ХХ ст. дозволив в кінці сторіччя усвідомити пріоритетні напрями існування людини, актуальні та перспективні для третього тисячоліття. Це проблеми: глобалізація - як нова міра культури; гуманізація - як головний напрям і значення розвитку культури; гармонізація, коеволюція природи і суспільства - як головна умова виживання і подальшого розвитку людства. людство під кінець ХХ ст. готове вибрати одну з альтернатив майбутнього існування: встати на шлях самознищення, повторивши помилки

минулого, або здійснити прорив в принципово нові сфери людського духу, творчих можливостей. Вибір в ХХІ ст. відкритий [7].

У ХХІ ст. для європейських держав одним з основних завдань стане створення такого суспільства, в якому його окремі члени не втратять прагнення до самоідентифікації і самосвідомості вільно переміщаючись в з'єднаному федеральними законами і глобальним бізнесом світі. Завдання це нелегке [1,7].

Культура все більше стає повноправною галуззю економіки. Культура лежить в основі гуманітарної освіти. Вона прославляє свою епоху і вносить різноманітність в повсякденне життя людей. Культура завжди береже спадщину і пам'ять однієї людини або цілого народу. З її допомогою можна перетворити покинуті і вмираючі міські і сільські райони на привабливе середовище незаселеного, де населення одержує надію на відродження.

У сфері культури такий постійно присутній напружений зв'язок між минулим і теперішнім часом створює певний парадокс. З одного боку, культура як скарбниця європейської самосвідомості додає законну силу нашій політиці і способу, а з іншого боку, серед професійних і бюджетних пріоритетів держави вона розташовується дуже низько. Статус культури в суспільстві характеризується величезним розривом між підтримкою на словах і допомогою, у тому числі й фінансовою, на ділі.

Якщо культура дійсно така важлива, як заявляють в своїх промовах деякі політики, її бюджет повинен порівнятися з бюджетом на соціальні потреби або з бюджетом на оборону. Насправді цього ніколи не відбувається. Тут закладена основна суперечність тим часом, як держава на будь-якому рівні використовує культуру як засобу зовнішньої політики і створення позитивного образу вла-

ди, і його реальним відношенням до культури, коли така стає приватною справою громадян. Зовні культура перетворюється на прапор прогресу, свідомство того, що дану країну, місто або округ варто сприймати серйозно. [3,4]

Масштабні зміни у світових соціально-економічних, науково-технологічних процесах привели до переоцінки самої ідеї суспільного розвитку. Переосмислення ролі й місця культурно-мистецької сфери в житті сучасних суспільств породило оновлену концепцію людського (гуманітарного) розвитку. В європейській культурній традиції останніх двох століть розвиток трактувався в просвітницько-раціоналістичному сенсі, як синонім прогресу, тобто інтенсивного освоєння потенціалу людини й природи, зростання економіки, оновлення технологій, підвищення добробуту тощо. При цьому роль культури й мистецтва вважалася другорядною.

Культурна політика повинна вестися таким чином, щоб установа культури мала стимул для постійного удосконалення своєї щоденної діяльності. Культура, з одного боку, є самою національно забарвленою частиною суспільного життя, і в той же час вона сильніше всього зближує народи і країни. Культурна спадщина унаслідок завоювань змішаних шлюбів, міграційних процесів і переміщення витворів мистецтва входить в історію інших народів, а не тільки тих, хто, населяє дану країну або місцевість.

Ці елементи культури - взаємна залежність культур, їх роль повноважних представників своїх націй, їх спрямованість на універсальні гуманістичні цінності - роблять культуру дуже важливою в міжнародному діалозі. З одного боку, індустрія культури - одна з наймобільніших і глобальних і тому потребує політики, що в змозі підтримати її зростання у

всесвітньому масштабі.

Отже, виходячи з визначених проблем відродження української культури в умовах початкового періоду незалежності України, розглядаючи її в контексті світового культурного процесу, можна зробити висновок, що український народ, здобувши свою державну незалежність, має повне право на відродження і подальше творення своєї національної за змістом культури. За прикладом незалежних розвинених держав світу Українська держава повинна посилити свою роль у підтримці сфери національної культури для піднесення національного престижу та створення освітньо-виховної галузі культури з метою відродження у свідомості народу духовно-моральних універсальї національної культури.

Підсумовуючи огляд формування і здійснення політики української держави щодо культурної сфери, можна вказати на кілька першочергових заходів, що їх слід було б здійснити, аби істотно підняти потенціал державної політики і, в перспективі, забезпечити значно більшу ефективність тих чи інших змін у культурній політиці.

Необхідно реформувати засади державної культурної політики, закріпивши це реформування законодавчо, розширити можливості фінансової підтримки культури, прямої та особливо непрямої (через податкові пільги тощо), забезпечивши при цьому рівноправне трактування державного та недержавного сектору, що особливо важливо для культурних індустрій;

Слід значно підняти рівень інформаційного та аналітичного забезпечення культурної політики шляхом:

- удосконалення галузевої статистики, особливо щодо культурних індустрій і ринку культурних товарів та послуг, ведення моніто-

рингу культурно-дозвіллевих видатків у сімейних бюджетах громадян тощо;

- підняти рівень і розширити масштаби аналітичних досліджень у галузі, створити ефективні науково-аналітичні підрозділи у відомствах, що відповідають за сферу культури.

Радикального поліпшення вимагає впровадження заходів державної політики на практиці, контроль за дотриманням законів та прийнятих рішень, за виконанням держпрограм, за реалізацією профінансованих державою культурних проєктів і заходів, забезпечення прозорості дій держави у сфері культури [3, с.150-151].

Висновок. Отже, входячи в ХХІ ст., Українська держава має подолати кризу національної ідентичності, відродити процес духовно-культурного та морально-етичного розвитку українського народу.

Таким чином, існування, визнання й поширення тієї або іншої системи цінностей, нерозривно зв'язано як з економічною й військовою міццю суспільств, що підтримують дані цінності, так і з особистим бажанням людей боротися за свої права.

Проте найбільш небезпечними є зіткнення та конфлікти ціннісних систем, що існують чи формуються, не на основі національно-культурних спільностей, а в середині певного народу.

Самоствердження висококультурної особистості на сучасному етапі розвитку Української держави має проходити в унікальному світі історично складеного національного буття. Цілісності національної культури можна досягти завдяки активному поширенню в суспільні процеси української національної ідеї як основи функціонування нації в геополітичному просторі Європи та цілого світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуцький Ю.П., Андрущенко В.П., Безвершук Ж.О., Новохатько Л.М. *Українська культура в європейському контексті* /За ред. Богуцького Ю.П. – К.: знання, 2007. – 79 с.
2. Горлинський В. В. Феномен безпеки як об'єкт аксіологічної рефлексії // *Мультиуніверсум. Філософський альманах*. – К.: Центр духовної культури. – 2004. – № 40.
3. Гриценко О., Солодовник В. Пророки, пірати, політики і публіка. *Культурні індустрії й державна політика в сучасній Україні* / наук. ред. Кілієвич О. – К.: «К.І.С.», 2003. – 168 с.
4. Жабінець Н. В. Зміна цінностей в умовах трансформації українського суспільства // *Нова парадигма: Альманах наукових праць*. – Запоріжжя, 2001. – Випуск 20. – С. 129 – 134.
5. Костомаров М.І. *Історія України в життєписах визначних діячів*. Львів: з друкарні НТШ, 1918. – 493 с.
6. Липинський В. *Матеріали до програми* // *Історико-політична спадщина і сучасна Україна*. – Київ; філадельфія, 1994. – с. 18.
7. Новикова Л.И. *Цивилизация перед выбором* // *Вопросы философии*. - 1990. – № 7.

ГУБЕНКО А.В.,
кандидат філософських наук,
доцент, кафедра філософії і
соціології, Сумський державний
педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка, докторант
відділу змісту, філософії та
прогнозування вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН
України, м. Суми

ВЕРТЕЛЬ А.В.,
аспірант, Сумський державний
педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка,
м. Суми

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЛАНЕ СОХРАНЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УКРАИНСКОЙ НАЦИИ

В статье раскрываются особенности развития образования в современном украинском обществе. Дано рабочее определение термину «человеческий потенциал», а также осмысливается понятие «социально-психологический аспект биоэтики». Раскрыты предпосылки, влияющие на адаптационные механизмы человека. Обозначены критерии креативности, как основы творческих способностей. Показано взаимодействие в системе «творческая личность–образование», выделены условия развития творческой личности в образовании.

Ключевые слова: человеческий потенциал, интеллектуальный потенциал, биоэтические принципы, социально-психологический аспект биоэтики, образование, творчество.

В запропонованій статті розкриваються певні особливості розвитку освіти в сучасному українському суспільстві. Зроблена спроба дати визначення терміну «людський потенціал», а також осмислюється поняття «соціально-психологічний аспект

© Губенко А.В., Вертель А.В., 2013

біоетики». Розкриті передумови, які впливають на адаптаційні механізми людини. Визначено критерії креативності як чинника творчих здібностей. Розкрита взаємодія в системі «творча особистість-освіта», визначені умови розвитку творчої особистості в освіті.

Ключові слова: людській потенціал, інтелектуальний потенціал, біоетичні принципи, соціально-психологічний аспект біоетики, сучасна освіта, творчість.

В статье раскрываются особенности развития образования в современном украинском обществе. Дано рабочее определение термину «человеческий потенциал», а также осмысливается понятие «социально-психологический аспект биоэтики».

Раскрыты предпосылки, влияющие на адаптационные механизмы человека. Обозначены критерии креативности, как основы творческих способностей. Показано взаимодействие в системе «творческая личность–образование», выделены условия развития творческой личности в образовании.

Key words: human potential, intellectual potential, bioethics principles, social-psychological aspect of bioethics, education, creation.

Постановка проблемы и ее актуальность. Для понимания, объяснения и предсказания особенностей развития современного образования, мы хотим остановиться на психолого-педагогическом аспекте анализа человеческого потенциала. Мы сделали попытку связать знание о национальной специфике современного образования с понятием «человеческого потенциала». Стратегическими приоритетными задачами реформирования системы образования в Украине являются: построение национальной системы образования, формирование творческой личности, обеспечение развития человеческого потенциала; функционирование и развитие национальной системы образования на основе биоэтических принципов, приоритетности биоэтических ценностей.

Цель статьи, анализ исследований и публикаций.

Целью данного исследования, является попытка обозначить тот спектр

вопросов, который предполагает раскрытие таких фундаментальных вопросов как: потенциал личности и стратегии ее самореализации. Акцент делается на проблеме функционирования и способности к развитию системы самоактуализации, через принятие биоэтических принципов.

Истоки концепций человеческого потенциала можно видеть в раннем марксизме, трактовках общества Э. Дюркгеймом, М.М. Ковалевским, М. Вебером, Г. Зиммелем, П.А. Сорокиным – эти ученые придавали значение человеческой субъектности независимо от их различий теоретико-методологических позиций. Во многих отношениях интересны также концепции «уровня жизни» и «качества жизни», широко применяемые в мировой исследовательской практике, а также подхватившей эстафету биоэтикой. Но эти концепции имеют односторонний взгляд на человека как потребителя. В этом направлении был сформирован Индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП), разработанный в

1990 году пакистанским экономистом Махбубом-уль-Хаком (*Mahbub ul-Haq*). Теоретическую работу проводили И.Т. Фролов, Б.Г. Юдин – Институт человека – научно-исследовательская организация в составе Российской академии наук.

Но возможности концептуализации человеческого потенциала значительно шире, чем в ИРЧП: в этом понятии удачно оттеняется такая сторона человеческого бытия, как открытость, незавершенность в любой момент человеческой жизни. Вот почему, в своем исследовании, мы обращаемся к работам американского психолога А. Маслоу. Он считал, что иерархия потребностей не является фиксированной и зависит от индивидуальных особенностей каждого человека. Проблема самоактуализации превосходит физиологические потребности.

В современных социально-экологических условиях требуются науки, которые помогают выжить человеку или оставаться человеком. Работы по биоэтике, в этом отношении нам кажутся очень актуальными. Первая попытка научного понимания биоэтики была сделана В.Р. Поттером, который так и назвал биоэтику – «наука выживания». Это понимание биоэтики в научных исследованиях развивает В.Л. Кулиниченко, С.В. Пустовит, В.Ф. Чешко и др. Украинские ученые связывают решающую роль биоэтики с защитой человека и его здоровья. В первую очередь определяется значение человеческой личности, его права на жизнь, свободу и счастье.

Биоэтика, таким образом, является «социальным» инструментом общественного интереса и более широко, адекватного внедрения, например, через систему образования, биоэтических ценностей и принципов. Несмотря на большое количество научных трудов, освещающих проблемы человеческого потенциала, уровня образования о тенденциях развития современного образования в плане сохранения человеческого по-

тенциала, о биоэтическом образовании в Украине информации недостаточно.

Изложение основного материала. Понятие «человеческий потенциал» уже довольно прочно вошло в научный оборот педагогов. Его ценность, как нам кажется, заключается в анализе таких характеристик: уровень и качество образования, социально-психологическая адаптивность, здоровье, самореализация, целостность личности.

Социальная среда современного общества предъявляет высокие требования к адаптационным возможностям личности. Рост психических заболеваний (депрессия, невроз, психосоматические нарушения) показывает, что человек зачастую не может самостоятельно справиться с возникающими проблемами. Решающее значение для процессов адаптации имеет, то, что социальная адаптация не бывает абсолютной, а только относительной, потому что интенсивность и сложность непрерывного адаптивного процесса зависят от глубины перемен. Каждое значимое для личности изменение социальной среды вызывает потребность в адекватной адаптации. Можно говорить о прямой зависимости: чем существеннее изменение среды, тем сложнее и разнообразнее должен быть релевантный адаптационный процесс. Существует определенная связь мировоззренческой системы координат с комплексом адаптивных стратегий. Возможна ситуация их несоответствия, тогда индивид вынужден адаптироваться к внешним условиям, социальным группам и институтам, используя приемы и стратегии, которые противоречат его мировоззрению.

Со стороны индивида требуется жертва, которая может стать причиной стресса, несовместимого с эффективной адаптацией. М. В. Ромм выделяет пять позиций в отношении адаптации личности: 1). Между идентичностью и системой миро-

воззренческих координат определяющих жизнедеятельность индивида, и комплексом адаптивных стратегий (поведенческих, психологических и информационных) существует устойчивая взаимосвязь. 2). Любое рассогласование в системе «цели – средства» вызывает у индивида состояние психологического дискомфорта, стресса. 3). Острота стресса отражает степень индивидуальной неудовлетворенности реализуемой адаптивной стратегией. 4). Возникновение стресса означает, что данная адаптивная стратегия может использоваться только временно, пока не выработается новая, которая более полно отвечает потребностям личности. Длительное использование неудовлетворительной адаптивной стратегии может вызвать нарушение стабильности личности. 5). Если личность использует не подходящую ей адаптивную стратегию, то начинают задействоваться механизмы социальной адаптации, которые повышают уровень индивидуальной толерантности к стрессу. По мнению М. В. Ромма процесс социальной адаптации можно назвать устойчивым в случае отсутствия рассогласований между мировоззренческими основами и частными адаптивными стратегиями, которые обеспечивают реализацию приспособительного процесса в конкретной адаптивной ситуации [7, с. 231-232].

Кроме того, в условиях современного постиндустриального общества рассмотрение человеческого потенциала любой страны непременно включает в себя оценку или хотя бы учёт её интеллектуального потенциала. Состояние науки, системы образования, институтов культуры и общий культурно-образовательный уровень населения характеризуют страну и её место в мировом сообществе в не меньшей, а иногда и в большей степени, чем состояние её экономики, обороноспособность, торгово-промышленная база, мощность природных ресурсов и т.д. В ходе развития мировой ци-

вилизации все эти характеристики (включая и использование природных ресурсов) все сильнее зависят именно от интеллектуального потенциала страны [1].

Дело в том, что интеллектуальное начало в современном мире все больше доминирует в самых разнообразных областях деятельности человека. Установление и укрепление этих многообразных и чрезвычайно интенсивных взаимозависимостей между наукой, техникой и самыми разными сферами жизни общества имеет одним из своих следствий то, что сегодняшнему человеку приходится обитать среди существенно иных реалий, чем его предшественнику. Ныне ему подвластны разнообразные технологии и устройства, наделяющие его таким физическим и интеллектуальным могуществом, которым прежде не обладали даже боги. Принципиально важно то, что для овладения всем этим арсеналом не требуется каких-то специальных дарований – он доступен и рядовому обывателю, хотя и обладающему некоторой *интеллектуальной подготовкой*. Непрерывно возникают новые средства, которые не только позволяют человеку компенсировать дефицит собственных ресурсов, но и открывают перед ним совершенно новые пространства для развития и реализации своих возможностей. Сегодня есть все основания констатировать, что именно всемерное расширение человеческих возможностей в обозримом будущем, продолжит оставаться главным вектором научно-технического прогресса.

Интеллектуальная развитость, интеллектуальный потенциал общества и индивида становятся все более востребованными современной жизнью – вплоть до того, что они определяют возможности не только развития, но самого существования, если угодно – выживания в современном мире. Понятие интеллектуального потенциала может употребляться применительно

и к отдельному индивиду, и к целым социальным группам или слоям, и к обществу в целом. При этом, однако, интеллектуальный потенциал социальной группы, социального слоя, общества в целом – это всегда не более чем производная от интеллектуального потенциала индивидов. Конечно, этот индивидуальный потенциал всегда формируется путем аккумуляции, освоения того, что индивид получает от общества. Но существовать, проявляться и воспроизводиться вне и помимо отдельных индивидов интеллектуальный потенциал не может [9].

Говоря о потенциале человечества, мы говорим о тех качествах людей, которые принципиально влияют на результаты активности, в которую они вовлечены. Поскольку в формировании интеллектуального потенциала современного общества (и Украина здесь не исключение) одним и возможно магистральным моментом является наука. Таким образом, можно говорить о том, что узловым моментом в развитии интеллектуального потенциала общества является развитие науки и образования. Напомним, что потенциал человека оценивается с помощью индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП). Если обратится к системе А. Маслоу, становится очевидным, что проблема самоактуализации превосходит физиологические потребности. Но, если не удовлетворены базовые психо-физиологические потребности, смело можно говорить о трудностях в переходе к потребностям более высокого порядка, к которым, как раз и относится самоактуализация личности. критериям оценки потенциала человека, следует отнести: 1). Количество высших заведений. 2). Количество всемирно признанных ученых, в частности Нобелевских лауреатов. 3). Международный индекс цитирования в международных профильных изданиях. 4). Участие и показательные результаты школьников и студентов

в олимпиадах и международных конкурсах по различным предметам. Следует заметить, что Украина (безусловно, речь идет о географическом расположении) является родиной шести Нобелевских лауреатов, в том числе в области физиологии и медицины. И. Мечников создал фагоцитарную теорию, а благодаря З. Ваксману человечество получило стрептомицин (первый антибиотик, оказавшийся эффективным против туберкулеза и чумы). За период независимости Украины, к сожалению, мы не можем говорить о столь высоких достижениях в области науки, в том числе в области биологии, а как следствие об этической традиции [3].

А. Маслоу утверждает, что человечество подошло к такому моменту биологической истории, когда оно должно начинать нести ответственность за свою эволюцию. Человечество начинает само развивать себя. Эволюция означает отбор, а, следовательно, выбор и принятие решения, а значит, оценку. Ценности, которые важны для самоактуализации людей, включают истину, креативность, красоту, доброту, целостность, любовь к жизни, уникальность, справедливость неприязнательность и самодостаточность. В процессе изучения человеческой натуры А. Маслоу пришел к интересным выводам, включая следующие важнейшие идеи. 1). Людям свойственно стремиться к более высоким уровням здоровья, творчества, самореализации. 2). Неврозы должны рассматриваться как блокировка стремления к самоактуализации. 3). Постепенное развитие общества – естественный и необходимый процесс. Это общество, в котором все индивидуумы могут достичь могут уровня личного развития, не ограничивая свободу друг друга. 4). Эффективность бизнеса и личное развитие не являются несовместимыми. По мнению А. Маслоу в действительности процесс самоактуализации приводит к повышению производительности каждого индивида [6, с. 38].

Большим заблуждением, укоренившимся в Украине является мнение о том, что получение образования зависит от прогнозируемых потребностей государства. Отсюда и возникают «престижные» и «не престижные» профессии. Как будто, интеллектуальное развитие не является самоценным для человека. В какой-то степени, обеспечивая людям возможность качественного образования, общество не навязывает образование, не требует «диплома-корочки» у таксиста или гитариста, а дает проявить интеллектуальные возможности каждого из своих членов.

Думается, уже не для кого не секрет, что население Украины все больше ощущает снижение качества образования и недостатки современного воспитания. Обыденным языком – современная система образования в Украине устарела. Она продолжает готовить исполнителей, подавляя естественную склонность к творчеству. В результате молодые люди (зачастую ищущие и талантливые) все чаще бросают учебу, причем мотив оказывается общим – невыносимая скука и невозможность самореализации. В современном мире для жизненного успеха необходим творческий подход, готовность менять сферы деятельности, интуитивно схватывая новые знания и идеи. Но существующая ныне система образования не подходит для развития творческих способностей.

Сам интеллектуальный, творческий, личностный потенциал – особого рода возможность, которая, реализуясь, все время сохраняется как возможность дальнейшей деятельности. Не только для формирования, но и для реализации потенциала нужны условия – прежде всего те, которые дают возможность студенту действовать, определяют его талант.

Возникает вопрос: что значит быть талантливым? Какие способности можно назвать творческими? Прежде всего **талантливых студентов** отличает любознательность. А это и есть

любовь к познанию, берущая свое начало от любознательности. Любознательность является жадной нового, своеобразная интеллектуальная стимуляция, определяемая как жажда к «умственному впечатлению».

Сегодня для обозначения творческих способностей человека используется термин «креативность». Среди критериев креативности выделяют такие качества индивида как: 1). Беглость – количество идей, возникающих в единицу времени. 2). Оригинальность – способность производить необычные идеи, отличающиеся от общепринятых. 3). Гибкость – данный параметр позволяет отличать индивидов, которые проявляют гибкость в процессе решения проблемы, от тех, кто проявляет ригидность в их решении и позволяет отличать индивидов, которые оригинально решают проблемы, от тех, кто демонстрирует ложную оригинальность. 4). Восприимчивость – чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, готовность быстро переключаться с одной идеи на другую. 5). Метафоричность – готовность работать в совершенно необычном контексте, склонность к символическому, ассоциативному мышлению, умение увидеть в простом сложное, а в сложном – простое. 6). Удовлетворенность – итог проявления креативности, при негативном результате утрачивается смысл [8, с. 20 – 21].

Что мы предлагаем конкретно? Мы предлагаем рассмотреть биоэтические принципы в образовании. Во-первых – ввести постулат творчества в образование и воспитание, перестать считать, что творчество это удел избранных, особо одаренных людей. Биоэтика подчеркивает постулат талантливого большинства. Во-вторых – творчество неразрывно связано с биоэтизацией общества. Биоэтизация понимается как процесс такого развития личности и общества, при котором результаты их деятельности, не калечат тело, разум и дух. Творчество влияет на чело-

века, он становится более спокойным и уравновешенным, формируется креативность, опыт творчества.

Итак, назовем условия для развития творческой, профессионально компетентной, социально ответственной личности: интеграция образовательного и биоэтического компонент, органическое соединение обучения с творчеством; поддержание высоких академических стандартов, традиций, ценностных ориентаций как ведущих ценностей университетской культуры; создание творческой среды, поддержкой индивидуализированных форм подготовки, акцент на самообразование и самовоспитании; соотнесение образовательных и воспитательных практик со знаниями о природе, природе человека, его здоровье как важном условии реализации творческих возможностей.

Биоэтические проблемы имеют свою специфику, в том числе и национальную. Особенность современного гражданина украинского общества – ожидание благ от государства, «толерантность» к коррупции и бюрократии, поиск «неофициальных» каналов решения личных проблем, ксенофобия. Непонимание того, что демократия это не только право выбирать элиту, но также и ежедневная гражданская ответственность и необходимость отстаивать свои основные свободы и права – свободу слова, собраний и совести, права собственности, верховенство права, разочарование части украинского общества в демократии [5].

Для преобразования биоэтики в нашей стране в реальный социальный механизм способствуют (конференции, семинары, публикации исследований), в том числе Украинская ассоциация по биоэтике. В 2005 г. ВАК принял решение (№160) об обязательной этической экспертизе всех диссертационных работ в области биомедицины. Принят ряд законов «биоэтического» профиля. Но этого безусловно мало. Например, непонятно, почему была ликвидирована

Национальная комиссия по вопросам биоэтики при Кабмине. Не нужно забывать, что (по Ф. Фукуяме): «истинная свобода означает свободу политической общественности защищать ценности, которые ей дороже всего, и именно этой свободой мы должны воспользоваться сегодня». Биоэтика должна подпитываться властными элитами для привлечения граждан к публичным консультациям и использования биоэтических комиссий и комитетов в обсуждении биоэтических проблем. Общественное пространство, в котором можно услышать мнение независимых групп, слишком узко в Украине из-за проявлений цензуры, политизированности медиа, и нехватки площадок для свободной и открытой дискуссии по поводу волнующих общество биоэтических проблем [2].

Одной из основных тенденций развития современного образования в плане сохранения человеческого потенциала, мы видим рассмотрение социально-психологического аспекта биоэтики – это разновидность биоэтической деятельности в образовании, направленная на оказание психологической помощи личности в социуме, на социальную работу, а также на освоение, объяснении новых, биоэтических ценностей и принципов, на создание условий их реализации.

По мнению В. Франкла в жизни существует три основных вида ценностей: опытные – открытые нами опытным путем; творческие – те, что мы сами привносим в жизнь; и отношенческие – характеризующие нашу реакцию в трудных обстоятельствах, например, таких как продолжительные болезни. Биоэтика подтверждает мысль В. Франкла о том, что наивысшими из трех являются ценности отношенческие. Иными словами, наивысшее значение имеет то, как мы реагируем на переживаемое нами в жизни. Вот почему важно общение с людьми, в весьма тяжелых обстоятельствах, страдая затяжной

болезнью или получив тяжелое физическое увечье и т.д. Принципы – это направляющие человеческого поведения, которые, бесспорно, обладают устойчивой и постоянной ценностью – они фундаментальны [4].

Выводы. Важно понять – основные биоэтические принципы, которые мы должны принять как истины, не требующие доказательств, эти принципы, или естественные законы, являются частью человека, частью человеческого сознания, частью человеческой совести. Пожалуй, эти принципы характерны для каждого человеческого существа, независимо от условий его жизни и от его к ним отношения. Какие принципы воспитывает в себе ученик биоэциста – это принцип справедливости, честность, искренность, служение (идея внесения вклада в общее дело), толерантность. Какие принципы воспитывает в себе студент или любой, другой человек прошедший курс по биоэтике в школе: принцип благоговения перед

жизнью, принцип социальной справедливости для всех, принцип коэволюции системы «общество–природа», принцип единства жизни и этики, принцип субъект-субъектных отношений человека и природы, принцип индивидуальной ответственности.

Таким образом, освоение биоэтических принципов это сложный процесс, его можно назвать – процессом «изнутри-наружу» – это продолжительный процесс обновления, основанный на естественных законах, управляющих ростом и развитием человека. Это восходящая вверх спираль роста, ведущая к более высоким формам – ответственной независимости и эффективной взаимозависимости. Мы можем, говорить о том векторе, который указывает на биоэтический аспект современного образования, как на структурный элемент экологического сознания, как неотъемлемого элемента человеческого сознания вообще.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Ашмарин И.И. Человеческий потенциал России / И.И. Ашмарин. – Режим доступа:
2. Егоренков А. Зачем Украине биоэтика? / Анатолий Егоренков // *Еженедельник* – 2000. – № 42 (338). – 2006. – Режим доступа: <http://2000.net.ua/2000/aspekty/11860>.
3. Калита В. Нобелевские лауреаты – выходцы из Украины / Василий Калита. – Режим доступа: http://health-ua.com/pics/pdf/2010_7/71.pdf.
4. Кови Ст. Р. Семь навыков высокоэффективных людей. Возврат к этике характера / Стивен Р. Кови. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/881439/>.
5. Луцевич О. Как завершить революцию / Орыся Луцевич // *Корреспондент*. – № 5. – 2013. – С. 38
6. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб.: Питер., 2008. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).
7. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект / Марк Ромм. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.
8. Соснин Э. А. Познер Б. Н. Из небытия в бытие: творчество как целенаправленная деятельность / Эдуард Соснин. – Томск: STT, 2011. – 520 с.
9. Юдин Б. Интеллектуальный потенциал личности / Борис Юдин.

ДЯК Т.П.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Національний лісотехнічний
університет України, м. Львів

КОВАЛИК Н.В.,

кандидат філософських наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Львівська комерційна академія,
м. Львів

НАЦІОНАЛЬНА ЕЛІТА І ЕЛІТНА ОСВІТА: ТОЧКИ ПЕРЕТИНУ

У статті досліджується проблема впливу елітного знання на формування національної еліти. Показано, що в сучасну епоху сформувалась загальноосвітня тенденція до демократизації освіти, тобто переходу від елітарної освіти до елітної, де якість освіти супроводжується її відкритістю. Завдання української освіти – виховати національну еліту, яка забезпечить розвиток України по шляху прогресу.

Ключові слова: освіта, еліта, національна еліта, елітне знання, інтелектуальна еліта, елітна освіта.

В статье исследуется проблема влияния элитного знания на формирование национальной элиты. Показано, что в современную эпоху сформировалась общеобразовательная тенденция к демократизации образования, то есть переход от элитарного образования до элитного, где качество образования сопровождается ее открытостью. Задача украинского образования – воспитать национальную элиту, которая обеспечит развитие Украины по пути прогресса.

Ключевые слова: образование, элита, национальная элита, элитное знание, интеллектуальная элита, элитное образование.

The problem relevant for the elite knowledge influence upon the national elite formation is researched in the article. It is argued that on the modern stage a tendency in general education towards democratization of education has been shaped, that is transition from elitist education to

© Дяк Т.П., Ковалик Н.В., 2013

elite one where the quality of education is characterized as revealed one. The task of the Ukrainian education is to foster a national elite that will provide the development of Ukraine toward progress.

Key words: education, elite, national elite, elite knowledge, intellectual elite, elite education.

Постановка проблеми. Проблема еліти в наш час досліджується в соціально-філософському, філософсько-етичному, політичному та економічному аспектах. Історія розвитку людської цивілізації переконливо доводить величезну рушійну силу еліти як кращих представників суспільства. Світова соціально-філософська думка все більше доходить висновку, що науковий та культурний потенціал країни визначається не стільки середнім рівнем учасників соціально-економічного процесу та їх кількістю, скільки потенціалом її еліти. Сьогодення, кваліфіковане як «техногенна цивілізація», потребує кваліфікованої освіченої еліти, здатної виконувати роль консолідатора нації в економічному, інформаційно-технологічному, політичному, мовно-культурному аспектах та забезпечувати розв'язання завдань національного розвитку. Усвідомлення значущості зазначених перетворень зумовлює необхідність переосмислення теоретико-методологічних принципів аналізу феномену еліти, елітного знання та елітної освіти, науковий інтерес до яких має довготривалі та багатоманітні наукові традиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останнього періоду у вітчизняній філософії освіти і теорії педагогіки проблему еліти в тому чи іншому контексті розробляють А. Єрмоленко, В. Пазенок, М. Ліпін, О. Шморгун, С. Пролєєв, С. Курбатов, Г. Ашин та ін. Методологічною основою вирішення проблеми «еліти» у культурі та освіті стали праці В. Парето, Г.

Москі, Й. Шумпетера, Дж. Сарторі, Д. Рісмена.

Невирішені раніше частини загальної проблеми. Незважаючи на ряд вагомих результатів у дослідженні поставленої проблеми, поза увагою залишається зміст і специфіка функціонування та еволюції національних еліт. Актуальність вивчення проблем елітного знання обумовлена зростанням ролі національних еліт у період глибоких соціальних трансформацій, який переживає сьогодні Україна.

Формулювання завдань і цілей статті. Метою статті є розробка принципів аналізу феномену еліти, елітного знання та елітної освіти у вимірах національної стратегії розвитку освіти. Особливо важливим є завдання показати роль і значення елітного знання у формуванні національної еліти.

Виклад основного матеріалу. Формування еліти — надзвичайно складний процес. Історія засвідчує, що упродовж століть Україна була позбавлена можливості формувати власну еліту. Навпаки, щоб підкорити народ потрібно було швидко позбутися носіїв державницького мислення. Периферійна функція України як суб'єкта господарювання і державотворення була вигідною імперським владним структурам. Здійснювався постійний відбір керівників з «надійних» людей, інтенсивний імпорт.

Проблема України, на думку деяких дослідників, полягає в тому, що постійна зміна проектів та орієнтацій весь час формує претендентів на звання «нової» еліти, яка, зрозуміло не існує в готовому вигляді. Її слід формувати, створювати умови для її

становлення та розвитку, становлення її високої культури, як важливого елементу підвищення культури всього народу [3, с.55].

Проблемою трансформаційних економік є те, що на зміну впливовій культурній та педагогічній еліті прийшла бізнесова та політична еліта з незмірно могутнішими важелями впливу на суспільство. Їхні уявлення про мораль та виховання часто виявляються в контр циклі до розбудови в Україні цивілізованого суспільства [1].

На думку сучасних дослідників, для виховання національної еліти потрібне елітне знання, носієм якого є елітна професура. На думку М. Брюховецького, «саме неупереджена освіта, заснована на свободі вибору, є наріжним каменем формування нової національної еліти. Правда, молодій людині складно визначитися, що саме вона хоче вивчати і чим займатися, а викладачам, з іншого боку, також важко визначати межі свободи для студентів. Однак ці труднощі дають головне – відчуття свободи» [2]. Відтак, вважає М. Брюховецький, наскільки сьогоднішня еліта зрозуміє, що майбутньому поколінню необхідно «прищепити» дух свободи, настільки успішною і буде її діяльність. Через 10 років нинішня еліта буде залежати від тієї, яка рано чи пізно прийде їй на зміну. А якщо не підтримати молодь сьогодні, то завтра вона навряд чи буде почуватися відповідальною перед країною загалом, і перед своїми попередниками зокрема. Колись мудрі люди казали: «Владу можнд взяти силою, але втримати її – лише мудрістю». Лише так можна втримати майбутню еліту від руйнування сьогоднішніх здобутків. Здається, в Україні поки що не хочуть зрозуміти цю мудрість» [2].

Таким чином, політика переходу до інформаційного (постіндустріального) суспільства в Україні спонукає до проведення реформ у сфері освіти та науки. Стратегічні цілі розвитку національної освіти та науки визначаються необхідністю забезпечити висо-

кий рівень конкурентоспроможності країни, економіки та окремої особи в глобалізованому світі. При цьому нано-технології розглядаються в якості базису для створення нових технологій, що дасть можливість перетворити методи роботи в усіх головних секторах господарювання. У світлі такої постановки питання, ключовим підходом до здійснення реформ у сучасних умовах є тісна взаємодія освіти, науки та високотехнологічних виробництв, які формують інноваційний процес. Такий підхід породжує об'єктивну необхідність у розвитку двох ланок вищої освіти: масова вища освіта, що надає базові знання більшості населення України, а також передова (елітна) вища освіта, що розвивається на основі використання в навчанні наукових досліджень [4, с.74].

Відтак важливим елементом подальшого реформування вищої освіти в Україні є кардинальна зміна участі вищих навчальних закладів у виконанні наукових досліджень, як основи елітної університетської підготовки. Зауважимо, що елітна освіта має значні відмінності від стандартних методик, оскільки базується на гнучкості програм навчання, відповідності навчальних програм міжнародним стандартам, вимогам глобального ринку, потребам суспільства, постійному вдосконаленні способів і моделей передачі знань.

Під освітою нині найчастіше розуміють набуття людиною певної кількості знань, які роблять із неї: а) компетентного споживача (зацікавлена економіка); б) законослухняного громадянина (зацікавлена держава); в) ефективного працівника (зацікавлений роботодавець). Проблема в тому, що це не є завданням освіти. Швидше це перелік причин, через які освіта втрачає в якості. Водночас практика показує, що таке ставлення до освіти постає своєрідними «гальмівними колodками» для розвитку суспільства. За даними соціологічних досліджень, половина опитаних громадян не вважа-

ють хорошу освіту головною умовою успішної кар'єри. Набагато важливішими чинниками визнають гроші, зовнішні дані, лідерські якості й уміння ризикувати. Тобто найвищою метою визнається все-таки кар'єра, а не набуття глибоких комплексних знань.

Нині важко відповісти однозначно, як саме слід вибудовувати систему освіти й виховання в умовах нерівномірно розвиненого світу, відповідно, різного рівня життя, заможності людей. Мабуть, освіта все-таки має бути багаторівневою. Наприклад, у Німеччині початкова освіта для всіх загальна; роздільна — останні п'ять років. Малоздібні діти (які погано розмовляють, повільно читають тощо), або ж з ознаками аутизму (неспроможні записати домашнє завдання, вивчити і переказати текст, запам'ятати порядок картинок тощо), розподіляються після початкової школи в так звану гауптшULE (Hauptschule). В неї потрапляє приблизно третина німецьких дітей. Якщо в гауптшULE хтось ставить учителеві складне запитання, відповідь найчастіше буде така: вам це не потрібно, це вивчають у реальній школі або гімназії. Навчатися тут неважко — відсидів заняття, і можна йти розважатися. Домашніх завдань мало, їх майже ніхто й не виконує. У реальній школі (Realschule) — значно важче, але вони мають перспективу продовжити навчання. Найбільш престижним — і, важким — типом школи в Німеччині вважається гімназія (Gymnasium). Лише після її закінчення молодь може пробувати вступити до університету (вища освіта в німців безоплатна) [5, с.81].

Дуже важливо, що усі рівні шкіл — Hauptschule, Realschule, Gymnasium є безоплатними. Батьки купують для дитини тільки рюкзак і пенал. Решту: підручники, зошити, олівці, ручки тощо учні одержують у школі. Всі шкільні заходи — походи в театр, музеї, поїздки — також оплачує школа. Якщо шлях до школи пішки забирає понад 15 хвилин, учень отримує без-

платний проїзний квиток. При цьому уряд Німеччини виділяє на освіту астрономічні суми. Частка витрат на освіту в Німеччині становить 6,2% ВВП [5, с.83].

Отже, формування національної еліти в Україні неможливе без здійснення «інвестицій» у людський розвиток, забезпечення якості та доступності освіти. В освітній сфері сформувалися відчутні перекося, що вимагають корегування державної освітньої політики [5], — зазначається в Національній доповіді «Новий курс: реформи в Україні. 2010-2015». Необхідною є модернізація змісту загальної середньої освіти, яка має бути не одноразовою акцією, а постійною багатоплановою системною роботою, що передбачає розв'язання комплексу теоретичних і практичних проблем. Вона вимагає належної структурної організації і може бути здійснена у рамках відповідної державної програми. Значні зусилля мають бути спрямовані на докорінне поліпшення забезпеченості вітчизняної школи засобами навчання, індустрія яких в Україні практично відсутня, та на повну комп'ютеризацію навчання [5, с.87].

Для вітчизняної вищої школи пріоритетним стало завдання забезпечення належної якості освіти з урахуванням потреб економіки, роботодавців, суспільства в цілому і безпосередньо споживачів освітніх послуг. Вирішення цієї проблеми залежить від запровадження компетентнісного і кредитного підходів, які роблять надану вищу освіту прозорою, зрозумілою, зіставлюваною в межах європейських кваліфікаційних рамок для європейського простору вищої освіти та навчання упродовж життя, національних систем кваліфікації. На спеціальну увагу заслуговує піднесення дослідницько-інноваційної ролі вищих навчальних закладів, щодо якої останнім часом прийнято ряд формальних, непідкріплених реальними можливостями, рішень. Розвиток фундаментальних наукових досліджень — лише вони мо-

жуть слугувати базою для справжніх інновацій — стримується у вищих навчальних закладах (за винятком декількох провідних університетів України) відсутністю вагомих наукових шкіл, спеціалістів-дослідників відповідної кваліфікації, сучасної науково-дослідної бази. Ґрунтовне вирішення проблеми інтеграції освітньої і наукової складових у діяльності вищих навчальних закладів можливе лише за умов тісної інтеграції академічної й університетської науки, потребує вдумливих підходів, відповідальної законодавчої основи, нормативно-правового, фінансового та матеріально-технічного забезпечення [1].

Згідно з Національною доповіддю «Новий курс: реформи в Україні. 2010-2015», основними напрямками модернізації освіти мають бути: удосконалення управління освітою, перехід бюджетного фінансування загальноосвітньої підготовки на єдині стандарти вартості, диференційовані виключно за рівнем підготовки; запровадження компетентісного підходу в навчальний процес, використання інноваційних освітніх технологій; посилення профорієнтації та первинної професійної підготовки; зміни у формуванні державного замовлення на професійну підготовку з передачею функцій прогнозування Міністерству економіки України тощо.

Йдеться про те, що системна реалізація соціальних функцій держави неможлива без широкомасштабних інвестицій в освітню сферу. Інноваційний розвиток суспільства та економіки передбачає насамперед зростання та самореалізацію інтелектуального потенціалу нації, формування якісно нової робочої сили, яка має високу фахову підготовку та стійкі мотиваційні установи щодо постійного підвищення свого професійного рівня. Збільшення капіталовкладень в освіту і професійну підготовку забезпечить не тільки конкурентоспроможність країни у сфері економіки, а й підготовку молоді до життя у світі сучасної зайня-

тості. Інвестиції в освіту мають надати можливість покращити якість освітніх послуг, забезпечити фундаментальність і практичну спрямованість освітніх програм, створити умови для зростання соціальної мобільності та активності молоді, становлення безперервної освіти упродовж трудового життя людини.

Необхідно враховувати, що теорія еліт заснована на соціологічній концепції, згідно з якою суспільство поділяється на вибрану меншість — активну керуючу творчу верхівку, що складається з формальних та неформальних лідерів, і більш пасивну основну масу. Соціокультурне призначення еліти інтерпретується як самоствердження людини в просторі суспільного життя шляхом розгортання її духовно-інтелектуальних сил, що зорієнтовані на продукування гуманітарно значимих «текстів», тобто на продукування інноваційних «зразків» мислення, дії, чуттєвості. У їх формуванні велике значення належить елітному знанню.

Поняття «елітного знання» відображає не лише новий підхід до аналізу ролі знань у процесі формування та розвитку людського суспільства, а й зростання значення інтелектуальної діяльності в процесі його постіндустріальних перетворень. Надання «елітного» знання забезпечує система «елітної освіти». Доступність «елітного знання» залежить від того, якою є система елітотворення: «прозорою», відкритою для найбільш активних, освічених, талановитих людей, здатних до впровадження інновацій. Тому поняття «елітного знання» базується на концепції досяжності елітного статусу «незалежно від походження» [5, с.24].

Більшість сучасних дослідників еліти справедливо вважають, що основним критерієм типології елітотворення є рівень її «відкритості». Якість еліти залежить від того, наскільки вона є «прозорою», «відкритою» для найбільш активних, освічених, тала-

новитих, здатних до впровадження інновацій, людей. Саме відкритий тип формування еліти, заснований на «конкурсному відборі» на елітарні позиції за критерієм здібностей їх пошукачів, передбачає притік кращих, талановитих, у тому числі з нижчих соціальних прошарків. Навпаки, «закритий» тип характерний для традиційного суспільства, передбачає кланове формування еліти із вихідців вузького елітного прошарку. Досвід історії свідчить, що «закрита еліта», яка формується із представників вузького привілейованого прошарку, неминуче деградує.

Водночас аналіз засвідчує, що в підходах до вирішення цього питання сформувалися два альтернативні підходи. Прихильники першого вважають, що наявність елітних навчальних закладів є викликом демократії, оскільки така освіта ставить молодь у нерівні умови, відновлюючи систему соціальної нерівності. Прихильники протилежної точки зору вважають, що єдина, недиференційована система навчання не враховує різноманітних особистісних орієнтацій, пригнічує індивідуальність, нівелює особистість, не стимулює розвитку талантів, унікальних здібностей. Вони відстоюють необхідність існування поряд з державними елітних закладів освіти, в тому числі альтернативних, щоб діти з батьками могли обирати ту систему, яка їм більше підходить. При цьому малозабезпечені сім'ї, які не можуть оплачувати таке навчання, повинні мати право на дотацію благодійних фондів, держави, зокрема у вигляді стипендії талановитим дітям [5, с.26].

У цьому контексті необхідно розрізняти поняття елітарної та елітної освіти. На думку сучасних дослідників, елітарна освіта є освітою вузького кола дітей, до якого належать люди за критеріями знатності та багатства. Цей тип освіти є марнотратним для суспільства: адже в цьому випадку губляться молоді таланти, які не належать багатих верств населення. Вод-

ночас елітна освіта характеризується тим, що її критеріями є здібності та таланти молоді, а не походження та статус батьків. Таким чином, елітарна освіта поєднується з системою закритого формування еліт, тоді як елітна освіта — із системою відкритого елітотворення, здатного забезпечити більшу соціальну мобільність у суспільстві. Водночас не можна розглядати елітну та елітарну освіту як дві абсолютно протилежні системи формування еліти. Ці два типи освіти перетинаються, в них є спільна площина. Елітна освіта може бути одночасно елітарною, і навпаки, елітарна освіта певною мірою є елітною (з погляду її якості)[3].

Висновки. Таким чином, політика переходу до інформаційного (постіндустріального) суспільства в Україні спонукає до проведення реформ у сфері освіти та науки. Йдеться про те, що системна реалізація соціальних функцій держави неможлива без широкомасштабних інвестицій в освітню сферу. Інноваційний розвиток суспільства та економіки передбачає насамперед зростання та самореалізацію інтелектуального потенціалу нації, формування якісної нової робочої сили, яка має високу фахову підготовку та стійкі мотиваційні установки щодо постійного підвищення свого професійного рівня. Збільшення капіталовкладень в освіту та професійну підготовку забезпечить не тільки конкурентоспроможність країни у сфері економіки, а й підготовку молоді до життя у світі сучасної зайнятості.

Перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Важливою проблемою є дослідженням інвестицій в освіту, які мають надати можливість покращити якість освітніх послуг, забезпечити фундаментальність і практичну спрямованість освітніх програм, створити умови для зростання соціальної мобільності та активності молоді, становлення безперервної освіти в Україні впродовж трудового життя людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ашин Г. К. Элитное образование // *Общественные науки и современность*. – 2001. – № 5. – С. 23-29.
2. Брюховецький В. Ключ до формування української євро центричної еліти // *Освіта*, № 44 (469), 12-21. 11. 2003р.
3. Гольдштейн Д. М. Проблема елітного знання в контексті формування інтелектуальної еліти // *Збірник наукових праць студентів економічного факультету / За заг. ред. проф. В. Д. Базилевича*. – К., 2010. – С. 54-58.
4. Матвійів М. Взаємозв'язок ринку знань із ринком праці в Україні: маркетинговий аспект // *Галицький економічний вісник*. – 2009. – № 7. – С. 73-79.
5. *Новий курс: реформи в Україні, 2010-2015. Національна доповідь / За заг. ред. В. М. Гейця [та ін.]*. – К.: НВЦ НБУВ, 2010. – 116 с.

КОВАЛЬЧУК І.Л.,
кандидат філософських наук,
доцент кафедри
соціальної роботи,
Луцький інститут розвитку
людини Університету «Україна»,
м. Луцьк

АНТРОПОЛОГІЧНА КРИЗА XXI СТОЛІТТЯ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

У статті досліджуються джерела та соціокультурні ознаки антропологічної кризи сучасного суспільства. Підкреслюється необхідність формування нового типу світогляду та нової антропологічної парадигми.

Ключові слова: антропологічна криза, сучасність, соціокультурний, культура, парадигма, філософська антропологія, людина.

Стаття посвящена исследованию основных истоков и социокультурных признаков антропологического кризиса современного общества. Подчёркивается необходимость формирования нового типа мироотношения и новой антропологической парадигмы.

Ключевые слова: антропологический кризис, современность, социокультурный, культура, парадигма, философская антропология, человек.

In the article explores the sources and socio-cultural features of anthropological crisis of modern society. Emphasized the need for a new type of outlook and a new anthropological paradigm.

Key words: anthropological crisis, modern, social-cultural, culture, paradigm, philosophical anthropology, man.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження. Життя, наука, культура в цілому з їх гігантськими досягненнями вимагають від сучасної людини вдосконалення, енергійної цікавості, творчої уяви, допитливої думки, інтуїції, широкого кругозору і мудрості. В зв'язку з технологічним поступом, комп'ютеризацією та поширенням Інтернет-мережі, вступом розвинених країн у нову стадію постіндустріалізму, яка одержала назву «інформаційне суспільство», сучасна молодь покликана порівняно з попередніми поколіннями ще глибше осягати таємниці природи, соціальної реальності, сакраментальні глибини власного буття, свого співвідношення зі світом, відношення до Бога.

На даному етапі розвитку суспільства більш потужними стають певні тенденції, зокрема: зростання діяльнісного активізму, динаміки життя й автоматично зменшення чи навіть ігнорування внутрішньої потреби до рефлексії, самоусвідомлення, самопізнання, що призвело до дистанціювання людини від життєвого досвіду, справжнього буття, буттєвої цілісності, первісної єдності із світом. Така ситуація спровокувала загострення антропологічної кризи, зміст якої влучно передає вислів засновника філософської антропології Макса Шеллера: «ще ніколи в історії людина не ставала настільки проблематичною для себе, як у наш час... вона вже не знає себе самої і усвідомлює це» [8, с.32].

Кожна людина, незалежно від її фізичних можливостей, відчуває потребу в самореалізації, у здійсненні своїх життєвих цілей та досягненні повноти буття. Світоглядні питання, на кшталт «Хто Я?», «В чому сенс життя?», «В чому зміст свободи?», «В чому зміст щастя?» і т.п., рано чи пізно стають актуальними у житті кожної людини, яка прагне творчої самореалізації та якісної адаптації в соціумі. У разі відсутності власного життє-

вого досвіду, вміння опановувати та запозичувати життєву мудрість попередніх поколінь і сучасників, можливостей у здійсненні самоосвіти, саморозвитку і самоудосконаленні людина втрачає смисложиттєві орієнтири і стає деструктивною, не здатною сповна реалізувати своє основне призначення – бути Людиною і продукувати людяність у соціальних відносинах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із перших в історії гуманітарної думки ХХ століття про цивілізаційну кризу як кризу саме людини (точніше – «людських якостей») заговорив Ауреліо Печчеї. Подібні погляди, але в іншому аспекті розвиває С.С. Хоружий. У роботах таких сучасних українських мислителів, як Ф.В. Лазарев і С.Б. Кримський, проблематизується сама можливість виживання і найближчого майбутнього людства у зв'язку з глобальною антропологічною катастрофою, що насувається. Учені висловлюють припущення, що світова історія наближається до якоїсь кінцевої точки. Інші дослідники, зокрема В.В. Кизи́ма і Т.Д. Суходуб, говорять про цивілізаційний характер нинішньої антропологічної кризи. В.І. Шинкарук, В.П. Іванов та В.Г. Табачковський характеризують антропологічну кризу як кризу гуманістичних цінностей.

В сучасній українській філософській думці проблема людини, подолання її схильності до деструкцій, її самоздійснення, реалізації власної природи постає предметом особливого інтересу. Дана проблематика є однією з головних у філософських розмірковуваннях мислителів Київської світоглядно-антропологічної школи. Прояви антропологічної кризи, її особливості у сучасну добу аналізують М.О. Булатов, В.П. Загороднюк, К.С. Малеев та ін. До нового розуміння людини та посилення акценту на її внутрішній світ закликає С.Б. Кримський. Полісутнісне homo, уявлення про величезний спектр сутнісних сил людини – предмет інтер-

есу В.Г. Табачковського. Проблеми онтологічних підвалин духовності з позицій філософської антропології розглядає А.О. Осипов. Нові «технології» розв'язання антропологічної кризи в умовах постмодернізму аналізує Л.А. Солонько.

Мета статті – виявити особливості та витоки антропологічної кризи початку XXI століття, притаманній сучасній техногенній цивілізації, та проаналізувати шляхи її подолання.

Виклад основного матеріалу. Переважаючими модусами життєсприйняття сучасної людини мислителі Київської світоглядно-антропологічної школи називають «богопошищеність» та «новостійну свідомість», які яскраво засвідчують відчуження людини від досвіду буття. Богопошищеність постає нестерпним тягарем для сучасної людини, виражається у відчутті самотності, самотності, від якого вона страждає; воно позбавляє індивіда здатності до якісного виконання своїх соціальних ролей, прирікає на одвічний пошук, метою якого є відновлення зв'язку з глибинними основами буття, досвід самого буття, втраченого в гонитві за кількісними показниками прогресу [7, с.200]. Область синкретичної єдності життя та буття поступово звужується. Як наслідок, криза суб'єктивності, маніпулювання свідомістю людини і віртуалізація її буттєвості.

Організуючим і головним темпоральним чинником новостійної свідомості, яка також відриває людину від її власних буттєвих коренів, є новина. Новостійна свідомість має справу з подіями, переважний масив яких постійно повторюється. Вона ангажована не майбутнім, а поточним [2, с.13-14].

Свідомість сучасної людини можна охарактеризувати і як емансиповану, яка завдяки ще християнській Реформації та Просвітництву отримала звільнення з-під влади надперсональної сакральної свідомості і звичаєвих стереотипів, але водночас опинилася

перед завданням нового пізнання світу, яке почало здійснюватися завдяки науці, що рішуче змінило зміст людського досвіду. Влада розуму стає майже тотальною: відбувається раціоналізація всіх сфер людського буття [2, с.54–55]. Це відбувається за рахунок переорієнтації життєвого досвіду в термінах діяльнісної парадигми.

Світогляд попередніх епох забезпечував достатньо ефективне вирішення фундаментальних світоглядних проблем (свободи, смерті, самотності тощо), екзистенційними означити які є всі підстави. В попередні епохи людина знаходилася під впливом певних ідеологічних конструктів, підтримуваних мегаспільнотою і репрезентованих у певні міфологеми та ідеологеми, які, власне, і давали їй міцний фундамент у житті, коли вона стикалася з проблемами екзистенційного характеру. Початок XIX ст. ознаменувався першими симптомами світоглядного неблагополуччя та поступовим загостренням антропологічної кризи. Відображенням екзистенційної кризи у філософії в цей період стала поява філософських теорій Шопенгауера, К'єркегора, Ніцше та ін.

У філософії XX століття зусиллями М. Шелера, Х. Плеснера і А. Гелена відбувся фундаментальний антропологічний поворот – зміна думки про людину як унікальну, цілісну істоту. Так, у рамках загальнокультурного інтересу до проблеми людини виникає філософська антропологія як самостійна дисципліна зі своєю системою категорій і методологією [5, с.16-17]. Вона спирається на досягнення філософії життя, екзистенціалізму, феноменології, сучасної науки і методології пізнання. В її рамках проблематика кризи людини постає одним з ключових напрямів дослідження.

У розвитку філософської антропології можна помітити три головні періоди розвитку. Перший період – це історія філософії від античності

до системи Гегеля включно. Виступає як філософія розуму, роль якого особливо посилюється в Новий час, що пов'язано з формуванням природничих та математичних наук. Звідси він переноситься і в суспільно-історичну сферу, оформлюється в концепції прогресу, а його реалізація масштабно відбувається у французькій революції XVIII століття.

Для другого періоду розвитку філософської антропології властиве більше наближення до життя, практики, позитивного знання і діяльності. Найбільш характерні течії цього періоду – позитивізм, марксизм, філософія життя. Вони є різними, але є і те, що їх споріднює – всі вони виникають із критики абстрактної метафізики, ідеалізму, критики історичного розуму попередньої епохи.

Третій період починається у 20-ті роки XX століття, коли виникає філософська антропологія в працях М. Шелера, Г. Плеснера, А. Гелена. Ці мислителі виходять з факту – біологічної недостатності людини, її ексцентричності і з неї виводять усі основні риси людини, передусім мислення і діяльність. Їх наступники – представники екзистенціалізму, персоналізму – відсувають філософську антропологію на другий план як біологічну науку, долаючи біологічну недостатність за допомогою власне людських якостей. Проте в останні півстоліття саме ці якості виявилися також недостатніми – проблемна ситуація повторилась: біологічна недостатність мала бути подолана за допомогою власне людських якостей, але саме мислення і діяльність, ставши планетарною силою, поставили під загрозу саме існування людини. Постало завдання – як врятуватися від того, що свого часу врятувало людину як біологічну істоту – мислення і діяльність?! Така форма прояву антропологічної кризи означилась новим напрямком думки – від розуму і дії до природи. Під природою почали розуміти не лише природу людини, а

природу як ціле, до якого належить і людина. Адже під загрозою опинилися обидві – і зовнішня, і внутрішня природа [7, с.9-21].

Сучасна філософська антропологія розглядає антропологічну кризу як синтез трьох проблем, найбільш загальних для сучасної епохи: проблеми людини у філософії, глобальних проблем, концепції ноосфери. Як відомо, проблема людини визнана основною у філософії.

Головна, наскрізна проблема сучасної філософської антропології полягає в тому, чи може людина врятуватися від свого розуму і діяльності, подібно до того, як свого часу вона врятувалася за їхньою допомогою від своєї біологічної недостатності. Сучасна філософська антропологія стала складніша за проблематику – до питання про походження людини додалось ще й питання про її збереження. Розв'язання останнього є метою і сенсом філософської антропології.

Сучасний світ знаходиться в ситуації, висловлюючись термінами синергетики, «стійкого нерівноважного стану». Щоб його змінити, або хоча б підтримувати, долаючи негативні тенденції й запобігаючи таким чином антропологічній катастрофі, необхідно виробити відповідні компенсуючі стратегії діяльності та соціальних трансформацій. Хоча з епохи Нового часу наука стала важливим чинником культурно-історичної еволюції і соціального прогресу, вона так і не змогла виробити механізми, які б сприяли регуляції врівноваженого цивілізаційного розвитку. Натомість вона вдосконалювала і нарощувала потенціал руйнівних технологій. Криза наукового розуму, що переживається нами, є зайвим доказом обмеженого застосування наукового знання до вирішення цюнагостріших соціокультурних проблем. Як результат, виникла «загрозлива колізія між цивілізацією та екзистенцією, – стверджує С.Б. Кримський. – Людина виявилась розп'ятою між палеолітом

свого духовного підпілля та науково-технічним прогресом, який, за висловом А. Ейнштейна, став нагадувати сокиру в руках дикуна» [3, с.4].

Масштаб, багатовимірність і динамізм наростання фундаментальних суперечностей у всіх сферах життя людства сучасної епохи змушують констатувати, що саме сьогодні, вперше в історії декількох століть гранично гостро постало питання про можливість виживання людини не тільки як біологічного виду, але й духовної істоти. Перебуваючи в ситуації антропологічної кризи, людство потребує нової «коперніканської революції», нового стратегічного, світоглядного, ціннісного, етичного, або, інакше кажучи, – метафізичного (що має відношення до надприродного) перевороту. У будь-якому разі, це зрушення повинно мати антропологічну основу, бути пов'язаним із фундаментальними характеристиками людини як багатовимірної істоти.

Ці колізії стимулюють заклик ХХІ століття до нового розуміння людини. Людина вже не вичерпується визначенням *homo sapiens*, бо воно абсолютизує ознаку володіння розумом. А це не тільки «обмежує людяність самою лише характеристикою інтелектуально розвиненої особи, а й затьмарює необхідність поєднання у визначенні людини розумного та морального як альтернативи машинному інтелекту» [3, с.5].

Високий рівень розвитку інтелекту не став гарантом розв'язання екзистенційних проблем людини. Цілком очевидно, що в ІІІ тисячолітті спиратися потрібно не на плинні обставини, а на ідеї, які пройшли випробування всією всесвітньою історією. Питання, актуалізовані представниками екзистенціалізму та персоналізму на початку ХХ століття – спасіння людини за допомогою власне людських якостей – в свій час не знайшли реалізації в суспільній практиці. Залишається не вирішеною і нині проблема дефіциту людських

якостей, яка особливо постає відчутною в умовах зростання динамізму, пришвидшення темпів життя і тому стає вирішальною для соціального прогресу.

Першочерговість ролі питання людських якостей на початку ХХІ століття викликана певними вимогами. Зокрема, вимогою утвердження так званої монадної особистості, тобто особистості, «що здатна репрезентувати свою націю, свою культуру, свою епоху і тим самим маніфестувати індивідуальну іпостась універсального досвіду» [3, с.12-13]. Монадна особистість здатна репрезентувати цілий світ у межах індивідуальності, більше того, давати зразки вчинків, інтелекту та зростаючої совісті. Ця ідея в персоналізмі звучить як утвердження самоцінності особистості людини.

Вимоги ХХІ століття актуалізують принцип «еквіпотенційного крещендо, тобто розуміння життя як зростаючої кульмінації творчих подій, коли смерть особистості становить не кінець, а вінець звершень, альтернативних небуттю» [3, с.18]. Водночас не менш актуальним постає потреба утвердження в ХХІ столітті принципу толерантності, духовна суть якого зводиться не стільки до гасла терпимості, скільки до вимог розуміння Іншого. Може розглядатись як комунікативна прирученість людей одне до одного, котра дає змогу заповнити відстань між полярними позиціями полем взаємопорозуміння, застосуванням консенсусу [3, с.19].

Французький мислитель Анрі Мальро проголосив, що ХХІ століття буде або століттям духовності, або його зовсім не буде. Домінантою у формуванні духовності постає перехід від гуманізму як ідеології людини, що проголосила себе Богом, до персоналізму («персоноценризму» у С. Кримського) як утвердження самоцінності особистості людини, її самоцінності.

Духовність стає новою культурною парадигмою, вважає Г. Медніко-

ва: «Універсальний характер зрушень від цінностей матеріальних до духовних у масовій свідомості пов'язаний з тим, що при досягненні певного порогу благополуччя поведінку людей визначає не виживання, а самореалізація» [6, с.52]. Під самореалізацією дослідниця розуміє відмову від отождолення себе з визначеним рівнем достатку чи соціальним статусом, орієнтацію при виборі життєвого шляху на такі духовні чинники, як увага до спілкування, вільний час, «цікавість» праці. Людина, яка задовольняє свої матеріальні потреби, потреби безпеки й статусу, отримує можливість реалізувати вищі прагнення людської природи – трансцендентальні або трансперсональні потреби.

Що може пробудити людське в людини? Спонукає її до самореалізації? Нагадати про її істинну природу, повернути єдність зі священними підвалинами її буття? Катарсисна здатність сучасних світоглядних систем низька і дуже тимчасова. Немає сенсу шукати буттєвий синкретизм у світі матеріальної життєдіяльності, в якій людина спирається на техніку, що кардинально відділяє її від світу. Засадою науки, ідеології є принцип розділення суб'єкта та об'єкта, тому ці сфери не рівноцінні, як протидія діяльнісному підходу. Синкретизм мистецтва є символічним уявленням звертанням до буття, тому не завжди справжнім, хоча в ряді випадків виступає потужним чинником позадіяльнісних форм духовної активності. Щодо релігії (як соціальної інституції), то проголошений нею синкретизм існує на рівні непідкріплених декларацій, тому також залишається малоефективним для людини у плані самопізнання.

Зовні нав'язане духовне устремління (цінність, ідеал і т.д.) може бути адсорбоване, увійти до особистого духовного світу, але не здатне проникнути в людську душу, залишитись там порушником духовної цілісності, подразником, який позбавляє душев-

ного спокою і рівноваги, породжує метання душі. Ніде інше як в розумі індивіда народжується людська думка, в його почуттях – їх новий відтінок, в особистих роздумах – нове міркування і т.п., тобто в людській душі виникає спалах, здійснюється викид її духовності, що осідає в суспільному дусі і збагачує його.

Духовності не можна навчити, не можна прищепити індивіду. Вона формується ним самим у процесах активної діяльності, під впливом певних зразків поведінки інших людей. «Духовність, – вважає С.Б. Кримський, – не тотожна духовному життю суспільства. Вона виступає як спосіб самобудови особи і конститується у вигляді покликання її носія. Духовність пов'язана з вибором свого власного образу, своєї долі та ролі...» [3, с. 4].

Нові грані проблеми спонукають до духовних пошуків антропологічно орієнтовані напрями філософії з метою пошуку шляхів подолання дуалізму теоретичної і практичної філософії. З'являється необхідність у пошуках відповідних «технологій», за допомогою яких людина може наблизитися до власних буттєвих коренів.

Результатом духовних пошуків ХХ століття стало оформлення «метапсихології» (грецька приставка мета- означає «більше, ширше, за межами»). Метапсихологія чи духовна психологія досліджує те, що знаходиться «за межами» психології – «проблему душі», зв'язок душі і духу, а також зв'язок «я» і свідомості. Досягненням у цьому напрямку є книга Дж. Г. Беннетта «Духовна психологія», де автор чітко розрізняє психічний досвід і духовний розвиток, вказує на роль духовних практик в житті людини, її самореалізації та самоусвідомленні [1, с. 48 – 51].

Духовні практики нерідко в спрощеному вигляді, але все ж продовжують залишатися суттєвим елементом суспільного життя. Більше того, за-

грозливі тенденції суспільного розвитку (економічні, політичні, екологічні проблеми і т.д.) стають чинником, який спонукає до відродження та повернення повноцінних знань теоретичного і практичного характеру, які б сприяли усвідомленню та пізнанню справжньої природи та сутності людини. Необхідність вивчення духовних традицій продиктована їх як практичною, так і культурною значимістю: протягом століть вони були і залишаються суттєвим елементом національної самосвідомості і соціальної психології народу.

Трансформація особистості, її самовдосконалення не є простим завданням як для суспільства, так і для кожної конкретної людини. Ці зміни вимагають неабиякої напруги сил, зміни звичних пріоритетів, мобілізації всіх здібностей, переосмислення і перебудови життєвозначущих цінностей. «Мова йде про те, що людина має мовби народитися заново, з новим поглядом на життя, з особливим типом світовідчуття» [4, с. 22].

Потреба подолання антропологічної кризи та духовної ентропії соціуму спонукає до духовних пошуків антропологічно орієнтованих напрямів філософії з метою подолання дуалізму теоретичної і практичної філософії. Потреба духовного розвитку особистості та суспільства викликає необхідність у пошуку відповідних «технологій», за допомогою яких людина може наблизитися до власних буттєвих коренів. Шлях до зустрічі людини з буттям відбувається завдяки її тілесності та наявності інтуїції, які живуть у людському тілі, ще не до кінця поруйнованих зовнішніми вимогами та рамками. На цьому шляху завдяки новому досвіду народжується новий дискурс, який органічно поєднує в собі моменти раціонального та ірраціонального, тілесності та духовності, а результатом стає посилення зв'язку людини з дійсністю. Завдяки не стільки світоглядним теоріям

та ідеологіям, скільки психотехнікам та духовним практикам через їх безпосередній зв'язок з людською тілесністю відкриваються перед людиною можливості самопізнання та дотику до буття. Духовні практики та психотехніки постають засобом отримання трансцендентних переживань, описаних в містичній літературі, які орієнтують людину на досягнення вищих цілей і найвищих духовних цінностей.

Висновки. Визначено, що явища сучасної антропологічної кризи належать до особливого типу раціональності як особливого суб'єкт-об'єктного способу світосприймання, що склалося в епоху Нового часу. Ознаки антропологічної кризи наступні: постає явищем сучасного світу; торкається всіх сфер життя людини, має багатовимірну природу; характеризується яскраво вираженим динамізмом; належить до соціокультурних констант новоєвропейської цивілізації.

Загострення антропологічної кризи в ХХІ столітті вимагає від людства вироблення адекватних стратегій виживання не лише як біологічного виду, й як духовної істоти, що спонукає світове співтовариство до формування на основі класичних ідеалів, норм і цінностей нової антропологічної парадигми, здатної дати відсіч викликам техногенної цивілізації і сприяти вдосконаленню людини, забезпечити умови для найкращого розкриття всіх сутнісних характеристик людини як унікальної багатовимірної істоти. В сучасну епоху забезпечити пріоритети при формуванні такої людини, запропонувати антропологічний вимір, перспективи бачення світу, нового типу свідомості і світогляду здатна філософія. «Технологіями», завдяки яким можлива якісна трансформація людини, виступають психотехніки та духовні практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беннетт Джон Г. Духовная психология: из предисловия / Г. Джон Беннетт // *УОГА*. – 2006. – №6. – С. 48-51.
2. *Ідея культури: виклики сучасної цивілізації* / [Є.К. Бистрицький, С.В. Пролеєв, Р.В. Кобець, Р.В. Зимовець]. – К.: Альтерпрес, 2003. – 192 с.
3. Кримський С. Б. Заклики духовності ХХІ століття / С.Б. Кримський; з циклу щоріч. пам'ят. лекцій ім. А. Оленської-Петришин, 2002 р. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 32 с.
4. Лях В. Трансцендентний вимір людського буття / В. Лях // *Філософія. Історія. Політологія*. – К.: Генеза, 1996. – С. 14-23.
5. Марков Б. В. *Философская антропология: очерки истории и теории* / Б.В. Марков. – С.Пб.: Лань, 1997. – 384 с.
6. Меднікова Г. Священні розміри існування / Галина Меднікова // *Людина і світ*. – 2003. – № 2. – С. 52-57.
7. *Філософська антропология в контексті сучасної епохи* / [М.О. Булатов, В.П. Загороднюк, К.С. Малеев, Л.А. Солонько]. – К.: «Стилос», 2001. – 245 с.
8. Шелер М. *Положение человека в космосе* / М. Шелер // *Проблема человека в западной философии*. – М.: Прогресс, 1988. – С.28-64.

НЕСТЕРОВА М.О.,
кандидат філософських наук,
докторант філософського факультету,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

СУЧАСНІ ЗАПИТИ КОГНІТИВНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ В СФЕРІ УПРАВЛІННЯ

Складна соціо-економічна ситуація нашого часу потребує ефективної управлінської діяльності. Когнітивна ефективність лідерів управлінців може вважатися її основою. Однією з найактуальніших проблем в сфері управління є проблема прийняття рішень. Пошук когнітивних параметрів ефективного прийняття рішень, застосування принципів системного мислення та емоційного інтелекту сприятиме дієвим змінам в сфері управління.

Ключові слова: когнітивна ефективність, когнітивні дослідження, прийняття рішень, системне мислення, управління, емоційний інтелект.

Сложная социо-экономическая ситуация нашего времени требует эффективной управленческой деятельности. Когнитивная эффективность может считаться ее основой. Одной из самых актуальных проблем в сфере экономики и управления является проблема принятия решений. Поиск когнитивных параметров эффективного принятия решений, применение принципов системного мышления и эмоционального интеллекта приведет к действенным изменениям в сфере управления.

Ключевые слова: когнитивная эффективность, когнитивные исследования, принятие решений, системное мышление, управление, эмоциональный интеллект.

Complex social-economic situation of nowadays demands of searching of effective managing activity's sources. One of them is cognitive effectiveness of managers. Decision making is the most actual problem in the modern management. The search of cognitive parameters of effective decision making and the appliance of the principles of system thinking and emotional intellect will change the modern management to better.

Key words: cognitive effectiveness, cognitive researches, management, decision making, emotional intellect, system thinking.

В сучасній науці про управління людський фактор в управлінні стає все більш пріоритетним, все більше уваги приділяється суто психологічним, ціннісним механізмам впливу та взаємодії суб'єктів управління. Вплив окремої особистості інтерферує із глобальними тенденціями в суспільстві, з його відкритістю та нелінійністю, відповідно, загальне суспільне середовище активно впливає на особистість [10, 30-31]. В сфері управління як в приватному, так і в публічному секторі відбулися певні зміни стилів або теорій управління. Відповідно до теорій публічного управління діяльність уряду і неприбуткових організацій в деяких аспектах є подібною до діяльності установ приватного сектора. Тобто, управлінські інструменти, що максимізують ефективність та результативність роботи, можуть використовуватись як у приватному, так і у публічному секторі [5]. В сучасному менеджменті останнім часом все більш популярними стають теорії партнерського управління, партисипативного менеджменту. Вони передбачують новий тип лідера-керівника, який здійснює ефективне керівництво в якості не тільки керівника, а й партнера по бізнесу. Такий стиль управління вимагає певних управлінських та особистісних компетенцій, тобто, відповідний тип лідерства має свої специфічні риси. Слід підкреслити, що в галузі публічного управління функція лідерства набуває особливого статусу. Взагалі, вона стає самостійною тільки тоді, коли розмір та складність організації перебільшує певний поріг. Головна мудрість лідера полягає в тому, щоб підтримувати динамічний баланс між автономією частин та контролем за ними [5, 45].

Однією з когнітивних засад такого стилю лідерства є емоційний інтелект (emotional intelligence), який вже досить добре досліджений в сучасному менеджменті. Вміння усвідомлювати та контролювати свої емоції, а

також аналізувати та управляти емоціями інших людей дуже важливе для успішного управління. Розвиваючи взаєморозуміння, мотивуючи інших людей можна легше отримати результати від їх спільних дій, ще й зробити з них не тільки виконавців, а й переконаних послідовників [3,135]. Сучасні когнітивні науки вважають емоційну компетентність однією з необхідних складових когнітивної ефективності. Раніше емоційний інтелект протиставлявся когнітивним здатностям та іншим навичкам. Але сучасні когнітивні науки розглядають людський мозок та мислення як складну систему з врахуванням історизму її власного розвитку. І когнітивна ефективність є інтегральною динамічною характеристикою. Фактично, всі когнітивні параметри підлягають керованим змінам, що дає можливість підвищувати ефективність майже всіх когнітивних навичок, отже й характеристик управлінського стилю. Слід підкреслити, що в практиці управління стиль мислення, типи реакцій на зміни завжди відігравав важливішу роль, ніж класичні когнітивні параметри, такі як, наприклад, рівень інтелекту, або загальна ерудиція. Значною мірою когнітивне лідерство відноситься до здатності розуміти інших людей, передбачати їх поведінку, мотиви та наміри. Наприклад, однієї емпатії як відчуття емоцій інших людей буде недостатньо для успішного управління. Існують важливі аспекти послідовності, планування, координації у часі та просторі дій інших людей, а не тільки власних. Передбачення не тільки дій, але й їх можливих наслідків є ознакою стратегічного стилю мислення. Він значно полегшує необхідність приймати рішення в умовах складного когнітивного вибору - ситуації невідзначеності. Саме в цій надзвичайно актуальній сфері і потребується максимальна когнітивна ефективність.

Такий когнітивний параметр як здатність або нездатність приймати складні рішення суттєво визначається

вродженою структурою мозку, зокрема, розвитком його префронтальних (лобних) доль [8]. Є певні параметри, які є біологічно детермінованими, серед них є й когнітивні, наприклад “класичний” раціональний інтелект. Але з праксеологічної точки зору важливо, що, наприклад, емоційний інтелект може розвиватись на протязі всього життя, інші ключові когнітивні характеристики також піддаються цілеспрямованому розвитку. Адже людський мозок має надзвичайну пластичність: фактично, наша еволюційна адаптивність визначається його біологічною специфікою - надзвичайною здатністю до навчання. Спостерігати, вимірювати, отже, й розвивати цю здатність стало можливим завдяки досягненням нейронаук. Сучасні методи дослідження відкривають вже не статичні, а динамічно-функціональні властивості мозку та мислення, крім того, ще й в реальному часі [8, 65]. Це дає можливість визначити, які динамічні та структурні когнітивні складові призводять до ефективних поведінкових стратегій. Крім того, це дає оптимістичний шанс впливати на когнітивні характеристики управління: наприклад, формувати ефективні навички прийняття рішень, напрацьовувати правильні алгоритми управлінських дій. Важливою з точки зору когнітивної ефективності управлінців є такі природні властивості мозку як механізми уваги, зокрема, довільної та селективної, а також «детектор помилок» [4,170-173]. Порушення цих механізмів, які є еволюційними інструментами ефективної діяльності, суттєво впливає навіть на побутову або учбову діяльність, не тільки на управлінську.

Нестабільна, складна сьогоденність актуалізує теоретичні та практичні дослідження в когнітивній сфері, щоб винайти методологічні засади ефективної управлінської діяльності. Однією з найактуальніших проблем в сфері управління є проблема прийняття рішень. Враховуючи те, що

навколишній світ майже не передбачає ситуацій із заданим алгоритмом рішень, можна вважати ключовою здатність приймати не апріорі відомі рішення, а адаптивні, ймовірнісні. Інколи це називають інтуїцією лідера, його передбаченням, але це також відноситься до характеристик когнітивної ефективності. Актуальним та спірним є питання щодо того, чим являється це бачення, яке відрізняє справжніх лідерів: чи це відчуття майбутнього, чи активне його моделювання. В будь-якому разі, вміння працювати з майбутнім є надзвичайно важливим для управління розвитком складних соціальних систем.

Практика доводить, що, наприклад, застосування навичок системного мислення призводить до суттєвих поліпшень в якості прийняття рішень [11]. Одним з напрямків когнітивних досліджень є саме вивчення принципів та практик системного мислення, як методу досягнення когнітивної ефективності. Цей аналіз переважно відбувається в рамках системного підходу в менеджменті, в фокусі теорії управління складними соціальними системами. Системне мислення в сфері управління потрібне для того, щоб бачити крізь хаос та складність та справлятися з набором взаємозалежних перемінних. Адже, хоча організації як єдине ціле стають все більш взаємопов'язаними та взаємозалежними, їх складові елементи прямують до все більшої незалежності та самостійного вибору [6, с. 32].

В практиці управління соціо-економічними системами, зокрема організаціями, активно використовується інтерактивне моделювання. Наприклад, процес створення місії та візії організації можна назвати процесом когнітивного моделювання майбутнього, за допомогою якого реалізується цілеспрямованість організації, зокрема, її ключових гравців. Стратегічний менеджмент останніх десятиліть фокусується на проактивному управлінні, на відміну від адап-

тивного управління, яке подібне до принципів існування живих систем. Проактивне управління має на меті не адаптацію до постійно мінливих умов середовища, а пошук та конструювання ефективних стратегій власного розвитку, які, власне, формують навколишнє середовище, а не тільки внутрішнє середовище організації. Фактично, це означає перехід від прогнозування майбутнього до моделювання його. Певною мірою це пов'язано із складністю передбачення наступаючих змін, а також із складністю врахування цих змін в процесі прийняття управлінських рішень. Можна припустити, що саме складність прийняття рішень в умовах невизначеності підіграє інтерес до когнітивних досліджень, а особливо до когнітивних практик роботи з майбутнім.

Не можна не погодитись, що як для теоретичного осмислення, так і для більш ефективного оволодіння когнітивними практиками, потрібно розуміти принципи та механізми дії, власне, самих мисленевих процесів, а також самого мозку. Саме тому когнітивні дослідження останніх років зорієнтовані на розуміння біологічних основ мислення, зокрема, процесу прийняття рішень. Результатом розвитку цих досліджень можна вважати нову міждисциплінарну галузь нейробіології - нейроекономіку [14]. Нейроекономіка стала одним з перших вдалих прикладів синтезу різних наук: економічних, психологічних та біологічних, зокрема, нейробіології. Результати нейроекономічних досліджень демонструють, що прийняття рішень обумовлене роботою відносно незалежних нейрональних систем мозку, що відібрані шляхом природного відбору. Суттєвим запитом для когнітивних досліджень є вивчення взаємодії "когнітивних" та "емоційних" механізмів прийняття рішень, тому що саме вона визначає ступінь раціональності людської поведінки. Раціональність в практичному сенсі

означає передбачуваність поведінки поведінки є фундаментом для прийняття рішень. Нейроекономіка, яка є міждисциплінарною наукою по своїй суті та історичній генезі, в широкому сенсі є нейробіологією прийняття рішень (decision neuroscience) [9]. До цього ж напрямку належать послідовники подібної концепції - "поведінкової економіки", "економіки поведінки", або "біхевіоральної економіки" (behavioral economics) [2]. Автори цієї концепції показали, що люди можуть демонструвати схильність до абсолютно ірраціональної поведінки [1].

Завданням когнітивних досліджень можна вважати точні наукові експерименти щодо виявлення характерних зразків ірраціональної поведінки та на цій основі навчитися їх передбачати. Під ірраціональною поведінкою можна розуміти відхилення від свої власних очікувань та планів. "Така поведінка означає, що людина просто не розуміє себе, а тому ризикує втратити здатність приймати правильні рішення. Інший важливий аспект ірраціональності полягає в тому, що людині властиво одночасно мати несумісні бажання, або намагатися досягти цілей, що виключають самі себе. Якщо ми зрозуміємо ці властивості власної поведінки, то зможемо з'ясувати, що саме змушує нас вести себе з тим чи іншим ступенем раціональності [1].

Для сфери управління важливим є вивчення когнітивних викривлень, особливо в процесі прийняття рішень. Під когнітивними викривленнями розуміють систематичні помилки, похибки, або шаблонні відхилення в судженнях, які трапляються в конкретних ситуаціях. Розглянемо когнітивні викривлення, пов'язані з одним з найміцніших еволюційних адаптаційних механізмів - груповою поведінкою. Найчастіше вона проявляється як стадна поведінка - уподібнення в прийнятті рішень деякому лідеру\лідерам, причому воно має

ірраціональний характер, тому що можуть прийматися рішення, які вочевидь протирічать прямій вигоді та\ або власним інтенціям суб'єктів [12]. В механізмах дії групової поведінки важливу роль відіграють стереотипи, які формують очікування. Стереотипи також відіграють важливу еволюційну роль: вони категоризують інформацію, сприяють прогнозуванню майбутнього досвіду. «Мозок не може працювати з нуля в кожній новій ситуації. Його діяльність будується на баченому раніше. З цієї причини стереотипи не є по власній суті чимось недобрим. Вони забезпечують короткий шлях нашим нескінченим спробам розібратись в складній обстановці... Але оскільки стереотип забезпечує нас певними очікуваннями в відношенні членів якоїсь групи, він може чинити несприятливий вплив на наше сприйняття і поведінку» [2, с. 186 - 187]. Врахування цього ефекту дозволяє позбавитися певних похибок в аналізі людської думки та, в подальшому, в процесі прийняття рішень.

Вже підкреслювалось, що як в сфері приватного, так і в сфері державного управління все більше вагомою стає емоційна, ірраціональна поведінкова складова. Але є інші ознаки когнітивної ефективності в сфері управління: потрібно передбачати не тільки передбачати емоції, дії інших людей, а й об'єднувати їх та будувати бачення майбутнього на фундаменті глибинних цінностей, спільних смислів. Для цього лідер повинен мати певну цілісність і збалансованість в когнітивному плані, наприклад, в сфері прийняття рішень. Збалансованість передбачає інтегральну динамічну систему різних когнітивних параметрів, що передбачає максимальну ефективність. Однією із властивостей ефективного лідерського мислення можна назвати моделювання можливих варіантів, сценаріїв розвитку соціальних систем, в яких враховуються цінності, думки, емоції, вчинки інших учасників подій. Така здатність

до усвідомлення реальної ситуації визначається як рефлексивність. Рефлексивність виступає однією з основних когнітивних засад лідерства в управлінні. По-перше, тому, що вона є невід'ємною складовою системного, стратегічного мислення, без якого неможливе ефективне прийняття рішень. По-друге, без рефлексивності неможлива емоційна компетентність, тому що її основою є вміння оцінювати власні та чужі емоційні стани. По-третє, в створенні лідером спільного мотивуючого бачення майбутнього, встановлення цілей та напрямків подальшого розвитку рефлексивність також відіграє дуже важливу роль. З неї починається аудит індивідуальних та спільних цінностей, який є фундаментом подальшого процесу когнітивного моделювання. Отже, саме рефлексивність можна вважати однією із найважливіших характеристик когнітивної ефективності як в приватному, так і в публічному управлінні. Рефлексивність та прийняття рішень на її основі – це головна відзнака, яка характеризує сучасні поведінкові (базовані на когніціях) патерни.

Фокусування на вирішенні соціальних проблем актуалізує когнітивні дослідження в галузі прийняття рішень в умовах невизначеності та, відповідно, поведінкової реакції соціальних суб'єктів. Недостатність інформації щодо мінливого майбутнього породжує певні хаотичні дії соціальних суб'єктів. Отже, дослідження впливів навіювання, зараження, процесів утворення стихійних об'єднань є дуже важливими і актуальними, враховуючи сьогоденне складне соціальне середовище. З методологічної точки зору в цьому напрямку ефективними є здобутки синергетичної програми, зокрема, теорії самоорганізації складних соціальних систем [13]. Ефект незначних впливів, що призводять до значних наслідків, який притаманний синергетичній парадигмі, яскраво проявляється в соціо-еконо-

мічній площині [7]. Синергетика є найбільш ефективною в “режимі з загостренням”, в умовах нестабільності, які ми всі зараз переживаємо. Безумовно, сучасна нестабільна ситуація вимагає не тільки правильних, але, в першу чергу, своєчасних рішень, отже питання когнітивної ефективності зараз дуже актуальні. Масовий науковий та загальний інтерес до когнітивних досліджень, можливо, обумовлений саме з цієї причини.

Отже, перспективами подальших досліджень можна вважати подальше вивчення можливостей та обмежень, розвитку та стабілізації людського когнітивного потенціалу. Це, як вже підкреслювалось, здебільшого напрямком нейронаук, когнітивної психології, тощо. Але існують інші перспективи вирішення прагматичних завдань в сфері управління, які базу-

ються на інших напрямках когнітивних досліджень. В них використовуються зовсім інші методи досягнення когнітивної ефективності, як кінцевої мети. Це напрямок створення штучних інтелектуальних систем підтримки прийняття рішень, інформаційних оболонок на кшталт когнітивних мереж, дослідження в сфері створення та практичного застосування в управлінні колективного віртуального інтелекту, тощо. Слід застережити, що в обох напрямках когнітивних досліджень існує багато не тільки методологічних, а й етичних проблем. Але вже зараз можна зазначити, що методологічні експлікації сучасних когнітивних досліджень з метою досягнення когнітивної ефективності можуть бути успішно застосовані в сфері управління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Арієлі Д. Інтерв'ю виданню VOANews //Ден Арієлі//Режим доступу: <http://gtmarket.ru/laboratory/publicdoc/2008/1750>
2. Арієлі Д. Поведенческая экономика. Почему люди ведут себя иррационально и как заработать на этом //Дэн Ариели: пер. с англ. Павла Миронова. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. - 296 с.
3. Беттллі С. Тренер для руководителя. Как добиться экстраординарных результатов благодаря коуч-менеджменту. - Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2007 – 320 с.
4. Бехтерева Н.П. - Магия мозга и лабиринты жизни. /Н.П. Бехтерева. – доп. Изд. – М.:АСТ; СПб.: Сова, 2007. – 383 [1] с.: ил.; 16 л. ил.
5. Босак О.З. Публічне управління як нова модель управління у державному секторі. Режим доступу: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej12/txts/10bozuds.pdf>
6. Гараедагі Дж. Системное мышление: Как управлять хаосом и сложными процессами: Платформа для моделирования архитектуры бизнеса // Джамшид Гараедагі; [Пер. с англ. Е. И. Недбальская; науч. ред. Е.В. Кузнецова]. – Минск: Гревцов Паблшер, 2007. – 480 с.
7. Гладуэлл М. Переломный момент: Как незначительные изменения приводят к глобальным переменам //Малкольм Гладуэлл. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2012. - 236 с.
8. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация. - М.: Смысл, 2003. - 335 с.
9. Ключарев В.А., Шмидс А., Шестакова А.Н. Нейроэкономика: нейробиология принятия решений //Экспериментальная психология. 2011. №2. – С. 14-35

10. Нестерова М.О. Постнекласичний менеджмент. / М.О. Нестерова // Монографія. - К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. - 126 с.
11. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем// Джозеф О'Коннор и Иан Макдермотт. – М.: Альпина Бизнес Букс., 2006. – 256 с.
12. Турлакова С.С. Теоретический анализ стадного поведения в экономике // Научный вестник ДГМА. 2010. №1 (6Е). - С. 400- 405.
13. Хиценко В.Е. Самоорганизация: Элементы теории и социальные приложения. // В.Е. Хиценко. Изд.2-е. М.: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2012. - 224 с.
14. Glimcher P. W. and Rustichini A. Neuroeconomics: the consilience of brain and decision // Science. 2004. № 306. P. 447–452. Режим доступа: <http://www.mendeley.com/catalog/neuroeconomics-consilience-brain-decision-1/>

ПАНГА М.В.,
аспірантка,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

ПСИХОСЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОТІ СТАВЛЕННЯ СЕРЕДНЬОГО КЛАСУ ДО НАЦІОНАЛЬНОЇ ВАЛЮТИ

У статті було розглянуто і проаналізовано структуру ставлення представників середнього класу з різних регіонів України до національної валюти. Ставлення до національної валюти досліджувалось за допомогою семантичного диференціалу, якому передувало проведення асоціативного експерименту. Після факторного аналізу результатів семантичного диференціалу було виокремлено три основні компоненти ставлення до національної валюти, які було зафіксовано в усіх досліджуваних регіонах – «функціональність національної валюти», «довіра до національної валюти» та «символізація національної валюти». Потім було проаналізовано регіональні та семантичні відмінності між цими компонентами

Ключові слова: середній клас, ставлення до національної валюти, функціональність національної валюти, символізація національної валюти, довіра до національної валюти.

В статье было рассмотрено и проанализировано структуру отношения представителей среднего класса из разных регионов Украины к национальной валюте. Отношение к национальной валюте исследовалось с помощью семантического дифференциала, которому предшествовало проведение ассоциативного эксперимента. После факторного анализа результатов семантического дифференциала было выделено три основных компонента отношения к национальной валюте, которые было зафиксировано во всех исследованных регионах – «функциональность национальной валюты», «доверие к национальной валюте» и «символизация национальной валюты». Затем были проанализированы региональные и семантические отличия между этими компонентами.

Ключевые слова: средний класс, отношение к национальной валюте, функциональность национальной валюты, символизация национальной валюты, доверие к национальной валюте.

In article we reviewed and analyzed the structure of representatives of the middle class from different regions of Ukraine attitudes towards the national currency. The attitude towards the national currency was researched with the help of semantic differential, which preceded the implementation of the associative experiment. After a factor analysis of the results of semantic differential was allocated three basic components of the attitude towards the national currency, which have been detected in all the explored regions and are «the functionality of the national currency», «trust in the national currency» and «symbolization of the national currency». Then were analyzed regional and semantic differences between these components.

Key words: middle class, attitude towards national currency, functionality of the national currency, symbolization of the national currency, trust in the national currency

Проблема. Сучасні психологічні дослідження вітчизняних та західних вчених переконливо доводять обмеженість трактування та розуміння ставлення людини до грошей лише з позиції об'єктивних економічних показників та параметрів. На думку деяких дослідників, з якими ми погоджуємося, цілком логічним методологічним підґрунтям психологічних досліджень ставлення до грошей (зокрема до національної валюти) є розгляд суб'єктивно-особистісного наповнення ставлення особистості до грошей в загальній системі ставлень особистості, в яких відображені значущі характеристики самої особистості [1; 2].

Ставлення до валюти позначається на економічній поведінці національного споживача і, таким чином, на національній економіці в цілому [3]. Існує певна емпірична доцільність вивчення ставлення до національної валюти саме середнього класу, який є важливим учасником економіко-політичного життя держави з такими специфічними соціальними функціями як підтримка соціальної стабільності

у суспільстві, забезпечення вертикальної мобільності, фінансове донорство державній бюджетній системі, створення нових зразків соціально-економічної та соціокультурної поведінки.

Мета статті: аналіз та узагальнення результатів психосемантичного дослідження ставлення представників середнього класу різних регіонів України до національної валюти.

Для формування адекватної вибірки (представники середнього класу), яка б відповідала меті та завданням дослідження, нами було обрано метод анкетування. Базою для розробки анкети, спрямованої на виокремлення представників середнього класу став набір стратифікаційних критеріїв, відповідно до яких і було сформовано та підібрано питання анкети. Загалом, ми виокремили вісім критеріїв: матеріальний статус, професія (рід занять), соціальний статус, автономність (інтернальний локус контролю), психологічна самоідентифікація, особливості фінансової поведінки, індивідуальний оптимізм, низький рівень патерналізму. Як можна бачити, нами було відібрано критерії різного

характеру, тобто як об'єктивні, так і суб'єктивні.

Анкета ґрунтується на розробках Інституту соціальної та політичної психології НАПН України [4], які постійно застосовуються у моніторингових дослідженнях, а також Інституту соціології НАН України [5]. Результатом здійсненого пілотажного дослідження є кінцевий варіант анкети, яка містить в собі 13 запитань, які ідентифікують респондента як представника середнього класу. Загалом у дослідженні взяли участь 127 респондентів (69 чоловіків та 58 жінок), віковий діапазон 23-59 років. При обробці результатів ми використовували так званий «метод концентрації ознак», який широко використовується при подібних до нашого дослідженнях структури та особливостей пострадянських середніх класів. Таким чином, після «відсіювання» ідентифікуючими запитаннями, з 127 респондентів у кінцеву вибірку потрапила 66 осіб, з них 37 чоловіків та 29 жінок, середній вік яких становить 25-56 років.

Ставлення до національної валюти нами було досліджено методом семантичного диференціалу, який було попередньо сконструйовано за допомогою іншого психосемантичного методу – асоціативного експерименту. У ході проведення асоціативного експерименту досліджуваному пропонували написати асоціації на словосполучення: «українська гривня». Як вже було сказано вище, після аналізу результатів анкети виокремлення представників середнього класу у кінцеву вибірку потрапило 66 осіб.

Ми проаналізували релевантність та частоту з якою трапляються ті чи інші слова-асоціації. При складанні переліку дескрипторів ми віддавали перевагу часто та першочергово названим словам-асоціаціям, до яких було підібрано антоніми. Слова-асоціації було проранговано відповідно до частоти їхньої появи у висловлюваннях асоціацій. Отже, було сформовано перелік з 25 біполярних ознак, який, на нашу думку, є придатним для вимірювання ставлен-

ня до національної валюти.

Дослідження ставлення до національної валюти здійснювалось впродовж 2011-2012 рр. у Київській, Львівській, Одеській та Харківській областях України. Загальний обсяг вибірки становив 203 особи з вказаних областей, яких попередньо за допомогою анкети було ідентифіковано як представників середнього класу (з них 129 чоловіків та 74 жінки, віковий діапазон 27-58 років). Такий набір областей було зумовлено науковим інтересом можливості міжрегіонального порівняння вибірових сукупностей із вказаних областей між собою.

Із метою виявлення психосемантичної структури ставлення представників середнього класу до національної валюти було проведено факторизацію даних за відповідними блоками семантичного диференціала, що спрямовані на вивчення саме цих образів, за методом головних компонент з обертанням Varimax Normalized. Факторний аналіз здійснювався за допомогою статистичного пакету SPSS 20.0. Факторні структури ставлення до національної валюти у різних регіонах України містять в собі по п'ять факторів кожний. Для порівняння психосемантичних структур ми подаємо нижче перші три фактори ставлення до національної валюти, як найбільш вагомі. Нижче наведено результати факторизації. Інтерпретація даних відбувалася з урахуванням середніх значень.

Ми провели факторизацію в просторі ознак семантичного диференціала «Ставлення до національної валюти» представниками середнього класу в Київській області, у результаті якого виокремилось п'ять факторів, що пояснюють 90,6% дисперсії ($KMO = ,790$, критерій Барлета = ,000).

Перший фактор, загальний вклад якого у сумарну дисперсію становить 20,4%, утворили такі ознаки: «перспективна - неперспективна» (0,81), «валюта з майбутнім – валюта без майбутнього» (0,73), «практична - непрактич-

на» (0,71), «інфляційна - зростаюча» (0,71), «втілює державну самостійність - не втілює державну самостійність» (0,70), «прибуткова - збиткова» (0,67). Цей фактор ми ідентифікували як *«представленість функціональності валюти у майбутньому»*.

У другому факторі (18,3%), що був названий *«символізація національної валюти»*, об'єдналися такі показники: «втілює національні цінності - не втілює національні цінності» (0,87), «ізолювана - відкрита» (-0,85), «корисна - шкідлива» (0,81) та «втілює демократичні цінності - не втілює демократичні цінності» (0,71).

До третього фактору *«довіра до національної валюти»* (15,6%) увійшли такі змінні: «безпечна - загрозлива» (0,86), «втілює свободу - не втілює свободу» (0,76), «стабільна - нестабільна» (0,72) та «популярна - непопулярна» (0,7).

Ми провели факторизацію в просторі ознак семантичного диференціала «Ставлення до національної валюти» представниками середнього класу у Львівській області, у результаті якого виокремилося п'ять факторів, що пояснюють 75,5% дисперсії (КМО = ,800, критерій Барлета = ,000).

Перший фактор, загальний вклад якого у сумарну дисперсію становить 26,2%, утворили такі ознаки: «своя - чужа» (0,88), «корисна - шкідлива» (0,83), «втілює національні цінності - не втілює національні цінності» (0,81), Цей «втілює свободу - не втілює свободу» (0,70), «ізолювана - відкрита» (-0,68), «валюта з майбутнім - валюта без майбутнього» (0,65). Цей фактор ми ідентифікували як *«символізація національної валюти»*.

У другому факторі (14,49%), що був названий *«функціональність національної валюти»*, об'єдналися такі показники: «прибуткова - збиткова» (0,89), «обігова - застійна» (0,87), «впливова - не впливова» (0,78), «практична - непрактична» (0,70), «валюта для споживання - валюта для заощадження» (-0,65).

До третього фактору *«довіра до національної валюти»* (13,8%) увійшли такі змінні: «залежна - незалежна» (0,75), «стабільна - нестабільна» (0,72), «безпечна - загрозлива» (0,74).

Ми провели факторизацію в просторі ознак семантичного диференціала «Ставлення до національної валюти» представниками середнього класу в Одеській області, у результаті виокремилося п'ять факторів, що пояснюють 73,7% дисперсії (КМО = ,772, критерій Барлета = ,000).

Перший фактор, загальний вклад якого у сумарну дисперсію становить 22,6%, утворили такі ознаки: «обігова - застійна» (0,82), «престижна - непрестижна» (0,78), «перспективна-безперспективна» (0,70), «прибуткова-збиткова» (0,68), «популярна - непопулярна» (0,64). Цей фактор ми ідентифікували як *«функціональність національної валюти»*.

У другому факторі (14,57%), що був названий *«символізація національної валюти»*, об'єдналися такі показники: «втілює державну самостійність - не втілює державну самостійність» (0,72), «безпечна - загрозлива» (0,70), «втілює національні цінності - не втілює національні цінності» (0,68), «національний символ - не є національним символом».

До третього фактору *«довіра до національної валюти»* (12,7%) увійшли такі змінні: «стабільна - нестабільна» (0,87), «надійна - ризикована, ненадійна» (0,79), «своя - чужа» (0,65).

Ми провели факторизацію в просторі ознак семантичного диференціала «Ставлення до національної валюти» представниками середнього класу у Харківській області, у результаті якого виокремилося п'ять факторів, що пояснюють 65,3% дисперсії (КМО = ,799, критерій Барлета = ,000).

Перший фактор, загальний вклад якого у сумарну дисперсію становить 20,1%, утворили такі ознаки: «надійна - ризикована» (0,75), «стабільна - нестабільна» (0,71), «безпечна - загрозлива» (0,70), «корисна - шкідлива» (0,68),

«прибуткова – неприбуткова» (0,66), «валюта з майбутнім – валюта без майбутнього» (0,65). Цей фактор ми ідентифікували як **«довіра до національної валюти»**.

У **другому факторі** (16,4%), що був названий **«символізація національної валюти»**, об'єдналися такі показники: «своя – чужа» (0,86), «втілює державну самостійність – не втілює державну самостійність» (0,83), «втілює національні цінності – не втілює національні цінності» (0,79), «валюта для споживання – валюта для заощадження» (-0,68).

До **третього фактору** **«функціональність національної валюти»** (12,1%) увійшли такі змінні: «обігова – застійна» (0,82), «практична – непрактична» (0,75), «активна – пасивна» (0,69).

Порівнюючи власне факторні структури нами було зафіксовано, що найбільш розповсюдженим для ставлення до національної валюти у всіх чотирьох регіонах є три наступних фактори – **«функціональність національної валюти»**, **«довіра до національної валюти»** та **«символізація національної валюти»**.

На перший погляд, абсолютно збігаються між собою факторні структури ставлення до національної валюти представників середнього класу Київської та Одеської областей. Проте, якщо повернутися до ознак, тобто змінних, які утворили фактори, то можна бачити, що різниця в наповненні цих факторів все ж таки є. Наприклад, наповнення фактору «функціональність національної валюти» в Одеській області має наступну структуру – «обігова – застійна», «престижна – непрестижна», «перспективна – безперспективна», «прибуткова – збиткова», «популярна – непопулярна». Між змінними простежується прямий зв'язок, тобто на негативному полюсі – поєднання ознак «обігова», «престижна», «перспективна», «прибуткова» та «популярна», а на позитивному полюсі протилежні їм ознак – «застійна»,

«непрестижна», «безперспективна», «збиткова» та «непопулярна». Негативний полюс можна назвати «Функціональність національної валюти», а позитивний полюс «Нефункціональність національної валюти». В той самий час, фактор «функціональність національної валюти» для представників середнього класу Київської області має наступну структуру: «перспективна – неперспективна», «валюта з майбутнім – валюта без майбутнього», «практична – непрактична», «інфляційна – зростаюча», «втілює державну самостійність – не втілює державну самостійність», «прибуткова – збиткова». Тут також присутній прямий зв'язок між ознаками, очевидно є різниця між наповненням цих факторів. На нашу думку, в Одеській області представники середнього класу оцінюють функціональність національної валюти з огляду на емоційний компонент ставлення до гривні (ознаки «престижна – непрестижна», «популярна – непопулярна»). В Київській області представники середнього класу до характеристик функціональності «додають» антиципацію майбутнього гривні, а також ставляться до національної валюти більш раціонально і більш утилітарно.

Фактор «функціональність національної валюти» (знаходиться на третьому місці) для представників середнього класу Харківської області містить в собі наступні ознаки: на негативному полюсі – «обігова», «практична», «активна», а на позитивному полюсі – «застійна», «непрактична», «пасивна». Для представників середнього класу Львівської області фактор «функціональність національної валюти» містить наступні змінні: на одному полюсі – «прибуткова», «обігова», «впливова», «практична», «валюта для заощадження», а на іншому – «збиткова», «застійна», «невпливова», «непрактична», «валюта для споживання».

Аналогічна інтерпретація факторів «символізація національної валюти»

та «довіра до національної валюти» свідчить, що зміст факторів, якими можна охарактеризувати ставлення до гривні, відрізняються між собою в залежності від регіону.

Аналіз середніх значень кожної змінної, які формують фактори ставлення до національної валюти у різних регіонах, дозволив нам, по-перше, визначити полюс, який є домінуючим у даному факторі, і, по-друге, в залежності від розподілу полюсів факторів виокремити характеристики, які і формують ставлення до національної валюти.

Отже, ставлення до національної валюти представників середнього класу Київської області містить в собі наступні полюси факторів: «функціональність національної валюти», «відсутність довіри до національної валюти» та «національну символізацію гривні». Такий самий перелік є справедливим і для ставлення до гривні представників середнього класу Одеської області. Для представників середнього класу Львівської області ставлення до гривні включає наступні характеристики: «нефункціональність національної валюти», «відсут-

ність довіри до національної валюти» та «національну символізацію національної валюти». Ставлення представників середнього класу Харківської області характеризується «функціональністю гривні», «відсутністю довіри до гривні» та «відсутністю національної символізації».

Висновки. Перехідний тип суспільства, яким все ще можна охарактеризувати українське, є потужною перешкодою для чіткої ідентифікації середнього класу. Серед критеріїв віднесення громадян до середнього класу можна виокремити об'єктивні та суб'єктивні критерії. Метод семантичного диференціалу ми застосовували з метою подальшого визначення типів ставлення представників середнього класу до національної валюти.

Порівнюючи власне факторні структури нами було зафіксовано, що найбільш розповсюдженим для ставлення до національної валюти у всіх чотирьох регіонах є три наступних фактори – «функціональність національної валюти», «довіра до національної валюти» та «символізація національної валюти».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Купрейченко А.Б. Отношение личности к деньгам: нравственные противоречия в оценках и ассоциациях / Е.И.Горбачева, А.Б. Купрейченко // Психологический журнал. – 2006. – Т.27. – №4. – С. 26–37.
2. Зубіашвілі І. К. Ставлення до грошей як фактор економічної соціалізації старшокласників [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Зубіашвілі Ірина Костянтинівна; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2009. – 270 с.
3. Meier-Pesti K. Nationalism and patriotism as determinants of European identity and attitudes towards the euro / K. Meier-Pesti, E. Kirchler // Journal of Socio-Economics. – 2003. – № 32. – Р. 685–700.
4. Україна – 2009: національні символи, соціальна напруженість, електоральні наміри: Інформаційний бюлетень. Липень 2009 / За ред. М. М. Слюсаревського; Упоряд. Л. П. Черниш. – К., 2009. – 72 с.
5. Українське суспільство 1992-2010. Соціологічний моніторинг / За ред. д.ек.н. В. Ворони, д.соц.н. М. Шульги. – К.: Інститут соціології НАН України, 2010. – 636 с.

РОМАНЮК О.В.,
викладач кафедри філософії
та соціології,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м.Київ

ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Виходячи з трансформаційних та інноваційних тенденцій розвитку людини в глобалізованому суспільстві в роботі визначено стратегію, завдання гуманітарної освіти та запропоновано класифікацію проблем якості гуманітарної освіти в глобалізованому суспільстві.

Ключові слова: людина, глобалізоване суспільство, гуманітарна освіта, якість освіти, проблеми якості гуманітарної освіти.

Взяв за основание трансформационные и инновационные тенденций развития человека в глобализированом обществе, в работе определяется стратегия, задачи гуманитарного образования и предложена классификация проблем качества гуманитарного образования в глобализированом обществе.

Ключевые слова: человек, глобализированое общество, гуманитарное образование, качество образования.

Taking as a base of transformational and innovative trends in globalized human society in the strategy is defined, the task of liberal education and the proposed classification problems of quality arts education in globalized society.

Key words: man, globalizirovanoe society, liberal education, quality of education.

Озглядаючи глобалізоване суспільство, необхідно відзначити експоненційне зростання населення, домінування ринкової економіки з її конкуренцією та тенденцією зростання культури спожива-

цтва. У розвинутих країнах XXI століття значно зросли вимоги до рівня життя. Попит на комфортне і легке життя породжує появу та впровадження нових технологій у всіх сферах життєдіяльності. Нажаль, їх використання

не лише polegшує існування людини, а й забруднює оточуюче середовище, неупинно зменшує ресурсну базу, позбавляє плодючості і без того такий малий слой гумусу. Так, технологічний прогрес промисловості, сільського господарства та сфери послуг, в тому числі медицини, призвів до того, що з 1900 до 1990 рр. було використано 20% неоновлюваних ресурсів Землі. За останні 20 років значно збільшилось використання природної сировини, хімізація сільського господарства, накопичення відходів різних виробництв, в тому числі шкідливих. Прагнення людини до задоволення лише власних потреб, її глобальна інноваційна діяльність, спрямована на досягнення бажаного, змінюють фізичні характеристики планети. За раціональної і прагматичної парадигми цивілізації в глобалізованому суспільстві стає неможливо апелювати до честі, обов'язку, благородства та інших позитивних якостей особистості. «... рабські табори, осяяні стягом свободи, масове винищення людей, що виправдовуються любов'ю до людства або тяжінням до надлюдського, - такі явища в певному розумінні просто обеззброюють моральний суд. У нові часи, коли злі задуми народжуються в одязі невинності, за дивним збоченням, характерним для нашої епохи, саме невинність повинна виправдовуватись...» [2]. Наслідки глобалізації змушують замислитись над подальшою стратегією розвитку людства, а відтак і над завданнями освіти, оскільки певною мірою саме на її плечі лягає вантаж збереження ідентичності людини, її самототожності. Врешті від людини залежить збереження фізичного життя на планеті і у Всесвіті цілому. В глобалізованому суспільстві гуманітарне знання прокладає дорогу до мудрих взаємовідносин людини з оточуючим середовищем, людини з іншими людьми. Тому перед нами постає питання щодо пошуку шляхів розв'язання проблеми якості саме гуманітарної освіти, здатної якщо не цілковито зупинити, то принаймні

призупинити процес винищення людиною власного світу.

Сучасне глобалізоване суспільство з його трансформаційними, інтеграційними, інноваційними процесами різнобічно досліджують представники різних галузей знання, а саме філософи, соціологи, політологи, психологи тощо. Автор буде спиратись на праці вчених, які вели дослідження у напрямку проблем глобалізованого суспільства, що знаходились та вирішувались у площині гуманітарного знання. Серед російських вчених дослідженню різних аспектів глобалізованого суспільства присвячені праці М.Бахтіна, С.Іванової, П.Козловського, В.Кузнєцова, Л.Мікешина, М.Моїсєєва, М.Розова тощо. Серед філософів ґрунтовні дослідження проблем гуманітарного знання і гуманітарної освіти представлені в роботах: Ю.Габермаса, П.Дракера, Л.Строса, М.Хайдеггера. Вплив глобалізаційних процесів на освіту вивчають сучасні вітчизняні науковці: В.Андрущенко, І.Васильєва, Л.Губерський, Л.Даниленко, І. Дичківська, Л.Дротянко, В.Кремень, М. Михальченко та ін. В їх роботах досліджується інноваційний підхід до духовно-морального виховання особистості людини, інноваційні технології і зміст освіти. Дослідженнями проблем педагогічної інноватики в глобалізованому суспільстві займалися О.Арламов, М.Бургін, В.Журавльов, А.Ніколс та ін.

Мета роботи полягає у визначенні стратегії і завдань гуманітарної освіти в глобалізованому суспільстві.

Як відомо в процесі глобалізації світ все більше перетворюється в єдину глобальну систему. Глобалізаційні процеси, їх вплив на людину, її майбутнє, оточуюче середовище ґрунтовно досліджувались і досліджуються інститутами прогнозування: Гаазький центр стратегічних досліджень, інститутом Макса Планка при академії у Німеччині, інститутом майбутніх політичних проблем Росії, «Римським клубом» тощо. Так, перший прези-

дент «Римського клубу» А.Печчеї у роботі «100 сторінок для майбутнього», відображаючи інноваційні тенденції зазначає: «людству загрожує моральне й економічне банкрутство з усіма незчисленними наслідками...» [7, с.41]. Він вважає, що існують «зовнішні межі» впливу людських інновацій на оточуючий людину світ: «... в результаті неконтрольованої людської діяльності жорстко постраждало щедре біологічне життя планети, частково винищено плідючі ґрунти (забудовуються, вкриваються асфальтом, забруднюються добривами тощо), майже повністю використані доступні мінеральні багатства, результати забруднення людиною середовища можна знайти усюди, навіть на полюсах і на дні океану» [7]. Наслідки такої інноваційної діяльності відобразились навіть на кліматі планети. Вчений пропонує радикальний перегляд цілей і критеріїв розвитку всієї системи сучасної цивілізації, зосереджуючись на шести наступних цілях: «зовнішніх межах» планети, «внутрішніх межах» самої людини, культурній спадщині для передачі нащадкам, побудові світового співтовариства, захисті еко-середовища, комплексній реорганізації виробничої системи. Інший член «Римського клубу», а саме Д.Медоуз у праці «За межами зростання» зазначає: «... ми вчинимо велику помилку, дозволивши світовому співтовариству боротись з глобальними проблемами за допомогою нових технологій...» [6].

Отже, давно вже стала зрозумілою небезпека інноваційної діяльності людини. На наш погляд, у подоланні кризи від негативного впливу людських інновацій, що так полегшують життя, а подекуди і рятують його, у фундаменті яких знаходиться проблема неконтрольованого споживання, лежить у площині виховання молоді, освіти та ідеологічного напрямку розвитку людства. Так, сьогодні педагоги орієнтують молодь на позитивне сприйняття інноваційних технологій, оскільки вони полегшують не лише навчання, а й усе життя людини. «Су-

часність пропонує понад 200 інноваційних технологій, які передбачають використання нових прийомів, методів, що дозволяють застосовувати свої знання та вміння для організації цілеспрямованої, творчої, захоплюючої роботи людини» [8, с.231-235].

Новітні технології глобалізованого суспільства формують нову культуру діяльності. Сучасній молоді зрозуміло, що будь-яка з інноваційних технологій може ставати провідною залежно від ситуацій, завдань, поточних запитів тощо, вони можуть доповнювати одна одну і змінювати. Як наслідок виникає необхідність формування нової інтелектуальної еліти, що вільно володіє технологіями, якісно інтегруватиме в собі традиційні цінності та цінності, зумовлені викликами часу, яка б дотримувалась загальних норм інтелектуальної культури [5]. З однією вагомою поправкою, а саме не на виклик часу тобто сьогодення, а на виклик майбутнього.

«Особливого значення у сучасній освіті набуває проблема формування культури мислення молоді. Слід враховувати, що з НТП, інформаційно-комп'ютерним підйомом пов'язаний комплекс проблем світоглядного і гносеологічного змісту, зокрема процеси фрагментаризації, «мозаїчності» людської свідомості. На думку науковців, сьогодні вхідні інформаційні потоки починають перевищувати здібності мозку людини по сприйняттю інформації. В таких умовах мозок людини намагається найшвидше поглинути все нові і нові дані, без належного емоційного сприйняття, відповідного аналізу, запам'ятовування, самостійного обмірковування будь-якої проблеми. Тому, одним із основних компонентів морально-психологічної культури особистості, її ментальної суверенності в умовах інформаційного вибуху є культура мислення» [1, с.243-247].

Аналіз соціальних відео-репортажів, що демонструвались у Радянському Союзі в середині ХХ століття по телебаченню і були зумовлені то-

гочасною політикою держави показує активне спрямування розвитку особистості людини у бік гідності, честі, совісті, відважності, порядності, самовідданості. Репортажі та повідемлинення демонстрували як досягнення цілих галузей чи то освіти та науки, чи то промислового виробництва, чи то сільського господарства, так і звичаї окремих громадян великої держави. Держава відбудовувалась та розбудовувалась після Другої Світової війни – людині було чим пишатись і людина могла пишатись собою. Цей процес відбувався у всіх державах – учасниках тієї війни. Людство віддавало перевагу гуманізму та гуманітарному напрямку розвитку.

Аналіз сучасних соціальних відеорепортажів по TV не лише в Україні, але й в світі, що зумовлені швидше економічною рентабельністю, на службу якій поставлена і політика держав, дозволяє акцентувати увагу на їх прямій протилежності по відношенню до репортажів 60-70-х рр. XX ст. Молодь дедалі частіше бачить безвідповідальне, халатне, байдуже ставлення представників різних професій до виконання своїх обов'язків. Винахідники більше не несуть відповідальності за користь чи шкоду від своїх винаходів для людини та людства, лікарі за своїх поцієнтів, фармацевти за побічні дії ліків, керівники за здоров'я та заробітню платню своїх підлеглих, а підлеглий за результати своєї роботи. Оскільки засоби масової інформації є важливим агентом соціалізації, вплив такого контенту на молодь неминучий.

Тенденції формування освітньої політики в таких умовах орієнтовані на приватні сили і підприємства, які сформовані глобальним капіталізмом під впливом міжнародних корпорацій та їх інвесторів. Велике значення формуванню стратегії держави у сфері освіти приділяється в Україні. Розвиток освіти у нашій державі не потрібно розглядати тільки з потреб сучасного трансформуючого суспільства. Реформування повинно про-

водитися у напрямку моделі нового століття, враховувати як національні традиції культури і освіти, так і сучасні позитивні світові тенденції розвитку освіти. Пріоритетна увага держави до освіти, його повноцінна бюджетна підтримка повинна відповідати реальним потребам сучасної та майбутньої України. Саме цілеспрямована державна освітня політика може сприяти зростанню добробуту кожного громадянина і конкурентоспроможності всієї країни [3, с.11-13].

Освіта все більше стає одним з багатьох виробів на міжнародному ринку, подібно до хліба, автомобілів та телебачення [9]. Проте, на відміну від вищезазначених товарів освіта повинна в першу чергу не задовольняти, а формувати попит, розвивати особистість. Домінування ринкової ментальності на глобальному рівні все більше послаблює державну політику у сфері освіти, перш за все її соціальну спрямованість на скорочення соціальної нерівності у сфері освіти. Держава, державна освітня політика все більше залежить від приватних інтересів, які потрапляють під вплив великих міжнародних сил.

Усвідомлення відповідальності власне людини за долю людства і життя у Всесвіті цілому формує нові політичні, соціальні, економічні та освітні стратегії нашого часу. З цього приводу С.Кримський зауважував: «... глобальний взаємозв'язок конкретних дій людей в практиці Новоевропейської цивілізації, механізм конститування глобальності сьогодні відрізняється від простої групової агресії соціальних одиниць у попередні періоди. Для інтелектуальних стратегій сучасності є характерним принцип пріоритету загальнолюдських цінностей. Але вони мають суперечливу природу. Адже інтерпретація цього пріоритету як переваги або диктату авторитету зовнішнього інтересу світової спільноти над внутрішніми проблемами народів обтяжена негативними наслідками не меншого масштабу, ніж зворотнє твердження базисності

регіональних проблем. Складність і нетрадиційність сучасних проблем виявляє специфічний для стратегій XXI ст. духовно-культурний досвід нового часу...» [4].

Таким чином, вимальовується стратегія освіти, кінцевою метою якої буде не лише конкурентоспроможна на ринку праці людина, якість знання якої оцінюється як товар, до якого можна використати весь спектр маркетингової практики, сформований утилітарним підходом до управління освітою, що полягає у створенні професійної і культурної компетентності фахівця і продиктований необхідністю випереджального розвитку освіти порівняно навіть з розвитком глобалізованого суспільства у цілому (В.Луговий, О.Савченко, Н.Протасова, В.Моргун).

Стратегічним напрямком освіти в глобалізованому суспільстві повинно стати формування духовності конкурентоспроможної людини, що здатна втілюватись в індивідуальних долях людей, спільнот, народів, всього суспільства в цілому. Освіта повинна спрямовувати сучасну людину до її «серця» (не в сенсі біологічного органу живого організму). Адже в глобалізованому суспільстві утилітарність, хрематистика із сфери матеріального виробництва і споживання проникли в несумісні з цими підходами сфери життя: наука – інтелектуальна власність, мистецтво – шоу-бізнес, сім'я – шлюбний контракт тощо. Сьогодні постала нагальна потреба примусити людство згадати, що світ має цінність не стільки як місце для комфортного перебування в ньому, а швидше як місце для еволюції серця – пошуків істини, творення добра, споглядання краси нашого світу. Автор вважає, що реалізувати цю освітянську стратегію у глобалізованому суспільстві здатна лише якісна гуманітарна освіта.

Основне завдання гуманітарної освіти – протидія експансії модерну та технізації (створення нової моралі для сучасного суспільства, креативний діалог, створення життєстверджу-

вального світобачення) тощо.

Незалежно від стану знання, людських ресурсів, економіки освіти, а також форми власності, рівнів акредитації навчального закладу, форми навчання, спеціалізації, освітньо-кваліфікаційного рівня тощо, людина з вищою освітою, передусім, повинна засвоїти гуманітарну складову освіти. До сфери гуманітарного знання традиційно відносять суспільні науки, а саме філософію, історію, філологію та ін. Однак, з розвитком гуманітарних наук, диференціацією наукового знання постало питання про розподіл власне гуманітарних (ціннісних) та соціальних (поведінкових) дисциплін. Ця проблема потребує спеціального філософського і наукового дискурсу, що не входить безпосередньо до завдань даного дослідження.

На наш погляд, принципово важливе значення для визначення сучасних підходів до якості освіти має зауваження В.Г.Кремня, що «якісна освіта в сучасному розумінні має задовольнити ті вимоги, які ставить до кожної особи швидко змінюване суспільство». [5, с.27] Якість освіти повинна визначатися не лише обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, при цьому проблема якості освітнього процесу повинна розглядатися з позицій загальнолюдської і соціальної цінності освіти.

Тож проблеми, пов'язані з досягненням якості гуманітарної освіти можна розділити, взявши за основу класифікації такі рівні: світосистема, функціонування освіти як соціального інституту, повсякденні практики викладачів. В зв'язку з цим автор пропонує виділити наступні групи глобальних проблем, пов'язаних в тій чи іншій мірі з якістю гуманітарної освіти на структурному рівні:

- загальнопланетарні (в більшому чи меншому ступені притаманні всім державам, наприклад, сумніви щодо адекватності сучасного розуміння екзистенціональної суті планетарної практики, в процесі якої

людина реконструює за своїм розумінням живий світ у всій повноті його вимірів);

- суспільні (в рамках одної держави, наприклад, суперечності між глобальним вектором освіти та національними традиціями);
- інституційні (саме в рамках системи освіти в цілому: проблеми, в основі яких лежать певні суперечності між узагальненими завданнями освіти, її гуманітарними орієнтирами та економічними механізмами функціонування цього інституту в умовах ринкового суспільства);
- галузеві (в кордонах окремої гуманітарної сфери знання);
- випадкові (обмежені проблемами одного навчального закладу).

Розглядаючи локальні проблеми якості гуманітарної освіти, на перший план виходить особистісний вимір, а саме роль особистості викладача гуманітарних дисциплін у формуванні світогляду сучасної людини. На думку автора доцільно виокремити три групи проблем, які визначаються:

- людськими якостями викладача гуманітарних дисциплін
 - інсайтні (наявність у особистості педагога таланту, здібностей, творчого потенціалу до реалізації гуманітарних завдань);
- цінностями, які викладач інтерналізує
 - професійна соціалізація викладачів гуманітарних дисциплін (зокрема, особливості педагогічних гуманітарних традицій в суспільстві, де формувалась особистість педагога, і де він буде працювати);
 - індивідуальні (позитивна суб'єктивна оцінка перспектив гуманітарної галузі знання в цілому або її вузької сфери, до якої належить сам педагог);
 - редуційні (особистісне сприйняття педагогом співвідношення освітнянської дійсності з моральними нормами);
 - реляційні (співвідношен-

ня в свідомості педагога корпоративної етики з загальнолюдськими цінностями);

- професійними вміннями та навичками
 - ставлення до роботи педагогів (зокрема, використання нових технологій і методів);
 - аксіологічні (здатність педагога прищеплювати повагу до педагогів, гуманітарних знань і відкриттів);
 - раціоналістські (вміння педагога співвіднести інтереси студента зі своїми професійними інтересами і можливостями, а також інтереси студента з можливостями гуманітарної освіти).

Значна кількість проблем якості гуманітарної освіти є породженням сучасного стану гуманітарного знання:

- диференціація гуманітарного знання, що потребує оновлення цілісної системи;
- необхідність осмислення нових теорій, що виникають, в тому числі і внаслідок посилення міждисциплінарних зв'язків, якими відзначається сучасна наука;
- актуалізація проблеми мови гуманітарних наук.

Вирішення проблем якості гуманітарної освіти в глобалізованому суспільстві, на наш погляд, лежить в межах розв'язання вищезначених конкретних проблем, з врахуванням різних рівнів.

Висновки. Таким чином, розглядаючи проблеми якості гуманітарної освіти в глобалізованому суспільстві, слід враховувати принципово нові аспекти: освіта як соціальний інститут у сучасному суспільстві не є єдиним інститутом, що впливає на забезпечення якості. Значний вплив на якість освіти мають загальнопланетарні, макропроцеси, що прямо чи опосередковано відображаються у таких інститутах як ЗМІ, культура, сім'я та ін. Через технізацію освітнього процесу «випадає» особистість викладача, яка вкрай необхідна для досягнення гуманітарних цілей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Васильєва І.В. Проблема трансформації освіти у медичних ВНЗ України на шляху до світового та європейського освітньо-культурного простору// Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій». – Суми: «Мрія» ТОВ, 2011 – 344 с. – с.243-247.
2. Камю А. Изнанка и лицо: Сочинения. Человек бунтующий. – М., Харьков, 1998. – С. 239-532.
3. Красняков Є.В. Освітня політика як інструмент впливу держави на систему освіти ж-л «Шлях освіти» №4 - 2006 р., с.11-13.
4. Кримський С. Принципи духовності ХХІ століття // Директор школи. – 2003. – № 4. – С. 1-4.
5. Кремінь В.Г. Освіта і наука України. Шляхи модернізації. (Факти, роздуми, перспективи)/В.Г.Кремінь. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
6. Медоуз Д.Л. За пределами роста - Политология: хрестоматия Сост. проф. М.А. Василик, доц. М.С. Вершинин . - М.: Гардарики, 2000. – 843 с.
7. Печчеи А. Сто страниц для будущего/ А.Печчеи //Будущее в настоящем. М., 1984. – С.41.
8. Романюк О.В. Щодо проблем соціально-гуманітарної складової сучасної вищої освіти України//Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» від 17-19 травня 2011 р. – К., 2011.
9. Apple M.W. Between neoliberalist and neoconservatism; Education and conservatism in a global context // Globalization and Education: Critical Perspectives. N.Y., 2000.

РЯБЕЦЬ І.В.,
аспірант кафедри зв'язків
із громадськістю,
психології та педагогіки,
Національний університет
«Києво-Могилянська академія»,
м. Київ

ПРОБЛЕМА «СУБ'ЄКТА» І «СУБ'ЄКТНОСТІ» МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ (ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті проаналізовано проблему становлення категорій «суб'єкт» і «суб'єктність» у філософській, психологічній і педагогічній науках.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, суб'єктно-діяльнісний підхід.

В статье раскрывается проблема развития категорий «субъект» и «субъектность» в философской, психологической и педагогической науках.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъектно-деятельностный подход.

The article deals with the essence and content of the notion «subject» and «being the subject» and their formation and development in philosophy, psychology, pedagogics.

Key words: subject, being the subject, subjective activity approach.

Постановка проблеми у загальному вигляді та актуальність дослідження. Репродуктивний підхід до навчання у системі освіти, що панував на теренах СНД до кінця двадцятого століття, не може забезпечити якісної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. З огляду на те, що вища школа сьогодні не достатньо готує студен-

тів самостійно приймати професійні рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, розв'язувати конфлікти, орієнтуватися на ринку праці, виникла необхідність в зміні освітньої парадигми.

При зміні освітньої парадигми відбувається потужне впровадження суб'єкт-діялісного підходу. Цей під-

© Рябець І. В., 2013

хід глибинно зачіпає питання про вирішення проблеми підвищення якості освіти у ВНЗ. Вирішити проблему підвищення якості освіти у ВНЗ можливо за умови подальшого впровадження в навчально-виховний процес основних положень стратегічних документів української освіти: Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, де концептуальною основою постає суб'єктно-діяльнісний підхід.

Сучасна система вищої професійної освіти в Україні зазнає потужних змін. Процес реформування відбувається у відповідності до вимог Болонського процесу, гуманістичної філософії освіти та компетентнісного підходу до формування змісту державних стандартів вищої освіти України. У сучасній світовій освітній практиці провідними є особистісно-орієнтований, компетентнісний, суб'єкт-діяльнісний підходи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Починаючи з 20-х років минулого сторіччя, суб'єктно-діяльнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців розроблявся такими вченими: С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, П. Гальперін, Н. Талізін, А. Брушлінський, Б. Ломов, В. Шадріков, Г. Балл та іншими. Наразі продовжується його розробка у зв'язку з необхідністю створення методичних систем професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах державних стандартів вищої освіти. Саме появою на виклики часу наукових досліджень, які висвітлюють різноманітні аспекти удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, характеризується сучасний розвиток педагогічної науки. Одним із провідних аспектів сучасних психолого-педагогічних досліджень і концепцій є розробка категорії суб'єктності та реалізація суб'єктності в діяльності, утвердження майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності. Комплекс вище означених проблем з точки зору активізації навчальної діяльності май-

бутніх фахівців у контексті їхньої професійної підготовки досліджували: Г. Амбросімова, М. Адамець, Ю. Бабанський, В. Бондар, Г. Балл, В. Давидов, І. Зязюн, П. Лузан, Н. Ничкало, О. Околенов та інші; а психологічні аспекти формування особистості як суб'єкта діяльності – К. Альбуханова-Славська, В. Асєєв, І. Бєх, О. Бодальов, А. Брушлінський, А. Журавльов, В. Знаков, В. Рибалка, Є. Рогов, В. Селиванов, В. Татенко та інші. Проблема категорій «суб'єкта» та «суб'єктності» розроблялася не одним поколінням представників із різних наук. Проте існують лакуни з цієї проблематики, насамперед пов'язані з процесом формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців. Цей процес, що активно розробляється в сучасній професійній освіті не може обійтися без теоретико-методологічного підґрунтя. Такою теоретичною основою виступає синтез здобутків філософської та психологічної думки у цій царині.

Мета нашої наукової розвідки – здійснити аналіз філософської категорії «суб'єкт» та психологічної категорії «суб'єктність» в контексті проблем сучасної професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. У 1940 році відомий психолог С. Рубінштейн охарактеризував психологію з історичної точки зору таким чином: «Психологія і дуже стара наука і зовсім ще молода наука, - вона має за плечима 1000-літнє минуле, і, тим не менш, вона вся ще в майбутньому. Її існування, як самостійної дисципліни, налічує лише десятиліття, але її основна проблематика досліджувалася філософською думкою з тих пір, відколи існує філософія. Рокам експериментальних досліджень передували століття філософських роздумів, з однієї сторони, і тисячоліття практичного пізнання людей – з іншої» (*переклад з російської тут і далі наш - І. Р.*) [12, с. 15]. Розглядаючи те чи інше психологічне поняття, ми насамперед звертаємося до філософських категорій. Тому у нашій науковій розвідці перш ніж

розкрити сутність психологічного поняття «суб'єктність» ми звертаємося до аналізу філософської категорії «суб'єкт».

За визначенням В. Лекторського, що подане у «Філософській енциклопедії», «суб'єкт ... - носій практично-предметної діяльності та пізнання (індивід або соціальна група), джерело активності, направленої на об'єкт» [7, с. 154]. Для порівняння подаємо сучасне визначення категорії «суб'єкт» за провідним українським філософом М. Булатовим: «СУБ'ЄКТ – термін, який має декілька значень, що розподілені по різних етапах філософської думки» [5, с. 475]. Тому логічним є більш детальний розгляд змісту цього поняття в аспекті розвитку філософської думки.

На думку М. Булатова, в Античності терміну «суб'єкт» не існувало, його функцію виконували поняття сутності або субстрату: окремі речі та істоти, перша матерія. Під терміном «перша матерія» розуміють вислів Арістотеля із його книги «Метафізика» (Метафізика, кн. 7, розд. 3, 1029 а): «те, що само по собі не визначається ніяк ні за певною сутністю, ні за певною кількістю, йому не притаманні жодні інші прикмети, якими визначається суще» [3, с. 169]. Тобто, «самі речі, певні істоти та явища в їхній індивідуальності виступають у Арістотеля втіленням буття як такого – «перші сутності» [11, с. 364].

Слід зазначити, що слово «суб'єкт» не належить класичній латинській мові і винайдено, на думку видатного мислителя XIX століття С. Гогоцького в період схоластики. «Суб'єкт (від лат. sub - під і jacio - кладу підставу) – те, що як основа лежить під чимось» [6, с. 414 - 415]. Розуміння суб'єкта схоластами збігається із розумінням субстрата у Арістотеля (hírokeímenon - від híro - під і keímai - лежу). Суб'єкт постає як дещо реальне і самостійне, а об'єкт носить прямо протилежний зміст до сучасного його розуміння. Представники схоластичної філософії, а також

Декарт і Спіноза під об'єктом розуміють дійсність, яку вони інтеріоризують. Фактично об'єкти дійсності входять в їхню уяву чи мислення і стають об'єктом (мислення або уяви), тобто ідеальним, тобто змістом.

У Декарта, Спінози та інших метафізиків термін субстанція, що пішов від латини (від sub – під і stare – стояти, триматися) стає основним і споріднений за змістом та функціями з термінами субстрат та суб'єкт.

Філософський підхід до розуміння суб'єкта дещо інший у Лейбніца. Намагаючись синтезувати стародавню, схоластичну і нову філософію, Лейбніц реалізує це в своїй філософській системі, де у нього є і розуміння субстрату, що підтримує властивості; з відси виникає поняття субстанції. У розумінні Лейбніца субстанція виступає, як суб'єкт. Предмети в його розумінні – це суб'єкти відношень, а субстанціональні об'єкти – носії ідей.

На думку сучасного українського філософа М. Булатова, «Лейбніц – останній класик перед Кантом, і остаточне оформлення нової концепції суб'єкта і об'єкта відбувається у філософії від Канта до Гегеля: суб'єкт – носій пізнання, об'єкт – зовнішній предмет» [5, с. 476].

З огляду на все вище зазначене, можемо зауважити, що проблема ставлення суб'єкту до об'єкту, відношення того, хто пізнає до того, що пізнається завжди була однією із центральних проблем філософії. Можна стверджувати, що формулювання цієї проблеми виникло із появою самої філософії. В межах того чи іншого вирішення цієї проблеми потрактовувалась і природа суб'єкта.

Класична німецька філософія потрактовує зміст категорії «суб'єкт» в теоретичному (найбільш загальному) аспекті, а психологія потрактовує зміст цієї категорії у практичному (конкретному) аспекті. «На відміну від психології, теорія пізнання не розглядає особистих якостей людей, в думках яких здійснюються пізнавальний процес,

особливості їх мислення. У гносеології суб'єкт береться в безособовій формі. Для неї важливий сам зміст знання у його відношенні до об'єктивної реальності, процес та тенденція його розвитку» [14, с. 151].

Для низки наук: філософії, психології, соціології, педагогіки та ін., - поняття суб'єкта є одним з ключових. Поруч з використанням філософських здобутків теорії пізнання, психологічна наука формулюючи власний суб'єкт та об'єкт, виокремлює власне психологічну категорію «суб'єктність».

Аналізуючи психологічне поняття «суб'єктність» в психолого-педагогічній літературі можемо зазначити, що воно не є тотожне поняттю суб'єкта.

Погляд на процес становлення та розвитку людини через її суб'єктні властивості був розроблений в психології в концепції суб'єктно-діяльнісного підходу С. Рубінштейна. В трактуванні цього психолога суб'єкт-діяльнісний підхід ґрунтується на таких принципах: детермінізму, суб'єктності, єдності свідомості та діяльності, єдності функціонування та розвитку. С. Рубінштейн в своїх роботах «Основи психології», «Буття та свідомість», «Людина та світ» поглиблює, уточнює детермінанти психічного розвитку людини. Уже в першій системній праці «Основи психології» С. Рубінштейн поєднує особистісний розвиток людини з її суб'єктністю. Останню визначає як власну активність, саморозвиток, свідому саморегуляцію. У концепції С. Рубінштейна людина виступає безумовним суб'єктом власної діяльності: «... особистість безумовно є суб'єктом діяльності та свідомості – особистість є тим, хто розмірковує, відчуває, діє; тим, хто активно діє» [12, с. 175]. Суб'єктно-діяльнісний підхід, який було сформульовано С. Рубінштейном, сьогодні є базовим для розвитку педагогічної психології. Завдячуючи науковим працям С. Рубінштейна, в теорії психології була закладена ідея самодетермінації, яка полягає в тому, що здатність людини до саморегуля-

ції та саморозвитку є родовою якістю людини (як *Homo sapiens*). Стає зрозумілим, чому у працях С. Рубінштейна приділяється так багато уваги процесам рефлексії та самосвідомості. Він пише «Проблема психологічного вивчення особистості не завершується на дослідженні психічних властивостей особистості – її здібностей, темпераменту та характеру; ця проблема увінчується розкриттям самосвідомості особистості» [12, с. 635]. С. Рубінштейн підкреслює, що «самостійність суб'єкта не вичерпується лише здатністю виконувати ті чи інші завдання. Вона містить в собі більш суттєву здатність самостійно, свідомо ставити перед собою ті чи інші завдання, цілі, визначати напрями власної діяльності» [12, с. 637].

На нашу думку, до першого етапу формування, становлення та розвитку категорії «суб'єктності» слід віднести роботи С. Л. Рубінштейна (1886-1960) «Основи психології», «Буття та свідомість», «Людина та світ». До цього періоду відноситься діяльність Л. С. Виготського (1896-1934) «Педагогічна психологія». Перший автор розробляв та запроваджував суб'єктно-діяльнісний підхід, другий автор – культурно-історичний підхід до вивчення психології суб'єкта.

До другого етапу формування, становлення та розвитку категорії «суб'єктності» слід віднести роботи А. Н. Леонтьєва (1903-1979) «Діяльність. Свідомість. Особистість» [8] та роботи Б. Г. Ананьєва (1907-1972) «Людина як предмет пізнання» [2]. А. Н. Леонтьєв та Б. Г. Ананьєв при трактуванні змісту поняття «суб'єкт» співвідносять останній з ланцюжком таких категорій як: «індивід», «індивідуальність», «особистість».

До третього періоду етапу формування, становлення та розвитку категорії «суб'єктності» слід віднести роботи учнів С. Л. Рубінштейна К. А. Абульханової-Славської (народ. 1932) «Діяльність і психологія особистості» [1] та А. В. Брушлінського (1933-2002) «Суб'єкт:

мислення, учіння, уява» [4]. Так, К. А. Абульханова-Славська розробила концепцію особистості, як суб'єкта власного життєвого шляху, структура якого включала активну життєву позицію та перспективу. При цьому відбувалася диференціація перспектив на когнітивні, мотиваційні та інші [1]. А. Брушлінський в своїй роботі визначав суб'єктність як системну цілісність усіх найскладніших і суперечливих якостей людини, в першу чергу, його психічних процесів, станів, якостей його свідомого та безсвідомого. Така цілісність формується в процесі історичного, індивідуального розвитку. На його думку індивід не народжується, а стає суб'єктом в процесі спілкування та інших видів діяльності [4].

До четвертого періоду етапу формування, становлення та розвитку категорії «суб'єктності» слід віднести роботи В. І. Слободчикова та Є. І. Ісаєва «Основні етапи розвитку суб'єктності людини» [13], В. А. Петровського «Особистість в психології: парадигма суб'єктності» [10], О. К. Осницького «Проблеми дослідження суб'єктної активності» [9].

На думку В. Петровського, суб'єктність являє собою провідну причинність людини в її зв'язках із зовнішнім світом. У його концепції особистість і суб'єктність певним чином взаємопов'язані: бути особистістю – означає бути суб'єктом власної життєдіяльності, будувати свої життєві (в широкому розумінні цього слова) контакти з світом, бути суб'єктом предметної діяльності, бути суб'єктом спілкування, бути суб'єктом діяльності самосвідомості [10, с. 8-9]. Він виділяє в суб'єктності такі компоненти: здатність до формулювання цілей, до саморозвитку, здатність до свободи вибору та відповідальності за нього.

Окрім виділених нами етапів формування, становлення та розвитку категорії «суб'єктності» О. Осницький виокремлює п'ять взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів «суб'єктності»: досвід з формуван-

ня цінностей, який орієнтує зусилля людини; досвід рефлексії, який допомагає пов'язати рефлексію з іншими компонентами суб'єктного досвіду; досвід типової активізації, який орієнтує у власних можливостях та допомагає краще пристосувати власні зусилля до рішення значущих задач; операційний досвід, який об'єднує конкретні засоби перетворення ситуації і своїх можливостей; досвід співробітництва, який сприяє об'єднанню зусиль у спільному вирішенні задач і передбачає співробітництво в майбутньому [9]. В. Слободчиков та Є. Ісаєв пропонують виділяти п'ять основних ступенів розвитку суб'єктності людини: пожвавлення, одухотворення, персоналізація, індивідуалізація, універсалізація [13].

Висновки. Проблема ставлення суб'єкта до об'єкту, ставлення того, хто пізнає, до того, що пізнається, завжди була однією із центральних проблем філософії. Формулювання цієї проблеми виникло із появою самої філософії. У межах того чи іншого вирішення цієї проблеми трактувалась і природа суб'єкта. Остаточне оформлення концепції суб'єкта та об'єкта відбувається у філософії в період від Канта до Гегеля, де суб'єкт – носій пізнання, об'єкт – зовнішній предмет.

Філософія розкриває зміст категорії «суб'єкт» в найбільш загальному, теоретичному плані, а психологія визначає зміст цієї категорії у конкретно-му, практичному плані. Спираючись на надбання філософської думки, психологія поступово самостійно вибудовує, формулює особливий зміст категорії «суб'єкт» та виокремлює власну категорію «суб'єктність». Цей процес можливо схарактеризувати у чотири етапи.

Теорія та методика професійної освіти, спираючись на особливості психологічного визначення категорії «суб'єктність», зможе підготувати майбутніх фахівців самостійно приймати професійні рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні техно-

логії, критично мислити, розв'язувати конфлікти, орієнтуватися на ринку праці.

Не дивлячись на значну розробленість проблеми суб'єктно-діяльнісного

підходу в контексті проблем сучасної професійної освіти, все ж залишається багато питань, що належать до педагогічної психології та освітньої практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М. : Наука, 1980. – 125 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
3. Аристотель. Метафизика. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 608 с.
4. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М. : Изд-во Ин-т практ. психологии; Воронеж : НПО Модэк, 1996. – 392 с.
5. Булатов М. О. Філософський словник. – К. : Стило, 2009. – 575 с.
6. Гогоцкий С. Філософский лексикон. – К, 1872. – Т. 4. Вып. 1 – 286 с.
7. Лекторский В. Субъект // Філософская энциклопедия / Под ред. Ф. В. Константинова. – Т. 5. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – 740 с.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл; Изд. центр «Академия», 2004. – 352 с.
9. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5 – 20.
10. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
11. Пролеев С. В. История античной философии. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 2001. – 512 с.
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
13. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основные ступени развития субъектности человека. – М. : Школьная Пресса, 2000. – С. 212 – 385.
14. Щерба С. П. Філософія : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К. : МАУП, 2004. – 216 с.

СІТКАР В.І.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри
практичної психології,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені В. Гнатюка,
м. Тернопіль

СУБКУЛЬТУРА ЯК ФІЛОСОФІЯ БУТТЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

В статті крізь призму соціалізації розглядається дитинство як філософське буття. Наголошується, що, дитинство представляє собою також автономний життєвий світ, особливу та досить своєрідну субкультуру. Щоб зрозуміти глибше філософію дитинства потрібно систематичне співробітництво науковців різних галузей.

Ключові слова. Дитина, соціалізація, субкультура, філософія, дитинство

В статье сквозь призму социализации рассматривается детство как философия бытия. Указывается, что детство представляет собой автономный жизненный мир, особую и весьма своеобразную субкультуру. Чтобы глубже понять философию детства нужно систематическое сотрудничество ученых разных направлений.

Ключевые слова. Ребенок, социализация, субкультура, философия, детство.

The article deals with the childhood as philosophy of being through the prism of socialization. It is stressed that the childhood represents itself as a self-contained life-world, particular and rather peculiar subculture. In order to understand the childhood philosophy more deeper, the systematic cooperation of scientists of different fields are required.

Key words: child's socialization, subculture, philosophy, childhood.

Постановка проблеми. Дослідження філософії дитинства та дитини як носія дитинства є новим напрямком філософсько-педагогічних та психологічних досліджень. Як вказують А. Богуш, В. Кремень, Е. Рибінський та інші, специфіка дитинства мало вивчена, не існує науки про дитину та дитинство як самостійної галузі знань. Хоча існує ряд наук, які розглядають дитину з різних позицій. Тому створення цілісної концепції дитинства, науки про дитину, яка синтезувала б усі ці аспекти, і дало б педагогам змогу будувати адекватні моделі навчально-виховного процесу на основі філософсько-педагогічної та психологічної концепції про дитинство та дитину, беручи до уваги її внутрішній світ, інтереси, потреби, по-філософськи осмислити загадковість її долі, призначення у житті. На нашу думку, реалізація такого підходу можлива лише за умови визнання категорії дитинства як цінності [6].

В загальному вигляді соціально-культурний розвиток особистості дитини може бути представлений як процес входження в культуру, в нове соціальне середовище та інтеграції в нього, яке здійснюється в певній соціальній ситуації розвитку. Результатом інтеграції дитини в суспільство, входження в культуру, присвоєння та перетворення соціального досвіду є *дитяча субкультура*. Вона включає в себе специфічні дитячі цінності та установки, норми поведінки, особливі види діяльності та спілкування, які характерні саме для дитячого середовища. Одна з функцій дитячої субкультури – це набуття соціального статусу серед однолітків та задоволення потреби в спілкуванні, в засвоєнні стилю поведінки. В будь-якому суспільстві діти поводяться у відповідності зі своїми «законами», моральними регуляторами поведінки, користуються своєрідними вербальними та невербальними засобами, створюють власний фольклор. У сучасному суспільстві функціонує система виробництва, яка

спеціально орієнтована на потреби та запити дітей: продукти харчування, одяг, іграшки, друкowana продукція, художні та мультиплікаційні фільми тощо. Формування дитини як соціального суб'єкта та особистості гарантується шляхом включення її в правову систему суспільства. Діти забезпечуються правозахистом з моменту народження (І. Кон, М. Мід, М. Епштейн, Є. Юкіна).

Субкультура дітей характеризується специфічними цінностями та установками, які визначають стиль їх поведінки, системою дитячого виробництва, системою правового захисту. Крім того, субкультура є неминучою цінністю дитини і включає в себе фізіологічні елементи, які розвиваються, генетично закладені характеристики, психічні процеси, фактори активності, соціально-необхідні якості та дитячу модель світу. Займаючи в загальнонародській культурі підлегле місце, дитяча субкультура разом з тим є відносно автономною.

Оскільки феномен дитячої субкультури включає в себе культуру та суб'єктивне ставлення до культури й успадкований культуроутворюючий потенціал дитини, тому нам і потрібно вивчати її з різних позицій і постаратись виділити та оцінити умови інтеграції цих позицій. Саме тому деякі дослідники розвитку дитинства (Ф. Арієс, Л. Виготський, Е. Ільєнков, В. Кудрявцев, Д. Ельконін, Е. Еріксон та ін. зазначають, що дитинство людини представляє собою соціокультурне явище, яке має історичне походження та природу.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Зауважимо, що дитячий світ – система динамічна, тому що кожна дитина своєрідна, володіє власним ступенем насиченості світу подіями, враженнями, переживаннями, роздумами, формуванням духовно-моральних якостей. Через те і реальний (на-явний) світ кожна дитина сприймає по-різному, під особистісним кутом зору.

Професор В. Зеньковський, учень Г. Челпанова, багато уваги приділяє душі дитини, її особистості, вважає помилковою думку, що душа дитини схожа з душею дорослого. На його думку, особистість дитини є жива та органічна єдність, основа якої лежить за межами емпіричної сфери; з перших днів життя особистість вже зафарбована чимось індивідуальним, що спочатку виступає слабо і нечітко, але з роками досягає свого повного та адекватного вираження.

В. Зеньковський виділяє в дитячій особистості дві сторони: одну – зрозумілу, поверхневу, змінну, а іншу – темну, глибоку, таку, що мало змінюється. Емпірична особистість довго розвивається в незалежності від цієї темної сторони душі, але прийде час, коли цей дуалізм, це роздвоєння стає нестерпним, і тоді починається період боротьби з самим собою [3].

Невинність дитячої душі виражає те, що діти в своїй емпіричній особистості не є справжніми суб'єктами свого життя, їх свідомість не збентежена самоперевіркою, лише в почуттях сорому та совісті закладаються перші емпіричні основи самооцінки, перші зачатки віднесення саме до емпіричної особистості своїх «вчинків». Дитяча ірраціональність є зворотною стороною того, що в дитячій душі домінує емоційна сфера, інтелект та воля займають друге, часто підлегле, місце, справжній же центр особистості лежить глибше них. Домінування реального «Я», слабка влада емпіричного «Я» призводить до того, що в дітях немає нічого штучного, умисного, немає ніякої підправки, дитина безпосередньо дотримується своїх потягів та почуттів, і саме завдяки цьому дитинство повне справжньої духовної свободи. Ця внутрішня органічність, за словами психолога і філософа, надає дітям ту чарівність, яка з дитинством назавжди відлітає від нас.

К. Юнг в книзі «Конфлікти дитячої душі», зазначає, що душа дитини до стадії свідомого «Я» зовсім не пред-

ставляє собою щось пусте або беззмістовне. Не тільки тіло, але і його душа походить з ряду предків. Душа дитини використовує не тільки фонові умови психологічного світу батьків, але і, в ще більшій мірі, безодні добра та зла, які ховаються в людській душі.

К. Юнг дає своє розуміння особистості дитини, те, що розуміється під особистістю взагалі, а саме певна здатність до опору і наділена силою душевна цілісність, це і є ідеал дорослих. Особистість – це не зародок в дитині, який розвивається лише поетапово, завдяки життю або в його ході. Без визначеності, цілісності та дозрівання особистість не проявиться. Ці три властивості не можуть і не повинні бути в наявності дитини, тому, що з ними вона б не мала дитинства [11].

Г. Абрамова вводить поняття «філософія життя» в контексті дитинства. Вона пише, що з моменту народження дитина зустрічається з конкретними формами «філософії життя», які задають межі між життям та смертю, між живим і неживим. Вона зазначає, що зустріч дитини з феноменом смерті пов'язана з появою в картині світу важливої її якості – часу. Час стає відчутним, фізично присутнім у вигляді перетворень властивостей живого в неживе. Мертва людина, мертвий жук, мертва собачка, мертва квітка зупиняють для дитини час, роблять його вимірюваним найбільш глобальнішою одиницею – життя-смерті, що позначає початок і кінець. Поняття «філософія життя» конкретизується в переживаннях цінності життя дитини, цінності життя іншої людини, цінності життя взагалі, та в інших видах переживань – відповідальність за життя, за живе, переживання з приводу джерел власного життя [1].

Е. Агацці в статті «Людина як предмет філософії» пише про те, що багато проблем і аспектів людського буття не можуть бути розглянуті через призму науки, проте вони все ж, вимагають дослідження [2].

Психолог І. Кон до проблем, які не

підвласні емпіричному аналізу, відносять таємницю людського «Я». «Кожна людина – унікальний і неповторний світ в собі, який не може бути виражений ні в якій системі понять. Але цей унікальний внутрішній світ втілює в собі загальнолюдські цінності і набуває реальності тільки в творчій діяльності індивіда, яка звернена до інших. Відкриття «Я» – не одномоментне і позитивне набуття, а серія послідовних відкриттів, кожне з яких передбачає попереднє і разом з тим вносить в них корективи». Ці слова, без сумніву, відносяться до Дитинства [4].

В іншій книзі «Дитина і суспільство», той же І. Кон, пише: «Окреме вивчення дитинства в рамках психології розвитку, соціології виховання, історії сім'ї, культурної та психологічної антропології (етнографії), історії літератури для дітей і про дітей, педагогіки, педіатрії та інших дисциплін дає досить цінну наукову інформацію. Але, щоб правильно зрозуміти і усвідомити ці факти, потрібний широкий міждисциплінарний синтез» [5].

Багатогранність дитинства вимагає такого ж багатомірного його дослідження. До того ж, образи дитинства можна розглядати: *естетично* – як демонстрацію можливостей того чи іншого художнього напрямку, стилю («романтична» дитина, на відміну від «просвітницької»); *соціологічно* – як відображення класових, станових, екологічних та інших особливостей стилю життя і виховання: «міське» дитинство – на відміну від «сільського», «селянське» – на відміну від «поміщицького», «буржуазного» або «пролетарського»; *етнологічно* – «північноамериканське дитинство» на відміну від «мексиканського» або «німецького»; *історично* – еволюція образів дитинства та реального стану дітей від XVIII до XXI ст.; *психологічно* – образи дитинства як втілення різних психологічних, особистісних типів; *ідеологічно* – інтерес до дитинства чіткіше виражений у тих російських та українських письменників, які найбільш віддані ідеї старови-

ни, ґрунту патріархального устрою: в О. Аксакова, О. Достоевського, Л. Толстого, І. Буніна, І. Франка. *біографічно* – як відображення індивідуальних властивостей характеру та біографії автора. Аналізуючи еволюцію дитячих образів у французькій літературі (романи та художні автобіографії) XIX–XX ст. М-Ж Шомбар де Лов виявила, що 82% персонажів у авторів-чоловіків – це хлопчики, а 78% персонажів авторів-жінок – дівчата. В дитячих образах найсильніше проявляються власні мрії, спогади та розчарування авторів. Люди, які подібно М. Прусту або Ж. Кокто, за висловом Андре Моруа, «на все життя позначені печаткою дитинства», зображають його інакше, ніж ті, хто з нього вирости.

Для розуміння сучасного дитинства та дитячої субкультури нами проаналізовано твори письменників-фантастів другої половини XX століття. Проведений якісний аналіз дозволяє констатувати, що тема дитинства є особливо актуальною для людського суспільства. Видатні письменники-фантасти нашої країни, пострадянського простору та Заходу часто звертається до неї і відображають її у своїх творах. В літературних текстах фантастів відбувається репрезентація життя в його потенційних можливостях, тобто існує багато сценаріїв розвитку майбутнього дитинства, проте ці сценарії мають дещо обмежений спектр: дитинство – надія світу або загроза дорослому співтовариству, діти – посередники в загальнолюдських справах, контактах та конфліктах, діти – символи нової світобудови, діти – символи нових змін, які настають.

Стосунки між дітьми та дорослими як на мікросоціальному, так і на макросоціальному рівні серйозно зміняться. Фантастика прогнозує посилення конфліктів між поколіннями, висуває ідеї про можливості безпосередніх силових зіткнень. В деяких творах (наприклад, Р. Крейна «Пурпурні поля») юне покоління повстає проти традицій та консерватизму старших,

вважаючи, що таким чином останні перекривали шлях прогресу. Інноваційний початок дітей, як виходить з цього твору, не завжди несе надію і радість суспільству. Доводиться до крайньої межі наявний соціокультурний розрив між поколіннями, який чітко проявляється в сучасному суспільстві та емпірично зафіксований соціологами.

Дити-символи появляються на сторінках багатьох творів. У Ч. Айтматова в «Тавро Кассандри» вони стають своєрідним рупором ідеї неблагополуччя розвитку планети, символом сорому для дорослого світу, який не може і не хоче подарувати їм краще, більш гідне життя.

Роман «Малюк» братів Бориса та Аркадія Стругацьких розповідає про знахідку на одній із планет Галактики єдиного мешканця – хлопчика Малюка. Людське немовля, яке волею випадку в результаті катастрофи потрапило на безлюдну планету, якого виростили інопланетним безтілесним розумом, представляє за задумом авторів окрему нову цивілізацію. На сторінках роману представлена унікальність дитини, містити в ній самий цілий світ, показано, як соціальна реальність сконструйована нею самою в процесі її життя. В художній формі майстрами виражено концепцію, яка вимагає від будь-якої дорослої людини (батька, педагога, вихователя) бережливого ставлення, яке зберігає індивідуальність та субкультуру.

Дитинство в майбутньому не зникне, як соціально сконструйована реальність, проте буде піддано деяким досить суттєвим змінам. Вікові рамки дитинства майбутнього в основному співпадають з сьогодишніми підходами. Дитячий період залишається періодом отримання освіти, хоча його система та зміст можуть суттєво змінитись, ступінь радикальності цих модернізацій варіює у різних авторів.

Соціальні фантасти, вважають, що держава і далі буде втручатись в сімейну сферу, яка пов'язана з дітьми,

включаючи народження, виховання, освіту дітей, поступово розширюючи сегменти цього втручання до можливого одержавлення дітей. В оповіданні американського фантаста У. Тенна «Сімейна людина» дитина стає обов'язковим атрибутом благополучного життя, вона символізує достаток, на зразок будинку, побутової техніки, місця проведення дозвілля, вона – необхідна умова підвищеного статусу в суспільстві. Наступна дитина дає нові статусні переваги, четвертого сина батьки – герої розповіді називають «наш синочок для заміського клубу», бо з дозволом на його народження вони отримали доступ до чергового ступеня благ. Дитина появлялась лише тоді, коли державне бюро, вивчивши подружжя з точки зору спадковості та домашньої обстановки, приходить до висновку, що дохід дозволяє створити майбутній дитині всі необхідні умови.

З точки зору сучасної психологічної та педагогічної науки дитинство виступає самоцінним періодом, а не підготовкою дитини до життя, зберігає розвивальну тенденцію (І. Бех, О. Леонтьєв, Л. Божович), тобто дитинство – це не «застиглий вік», а цікаве, насичене бурхливе життя, вік безтурботної радості, казки, гри, фантазії, райдужного пізнання світу, воно є джерелом життєвого ідеалу (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський) [6].

Не вирішені частини проблеми, котрим присвячується стаття.

Світ дитинства складний і містить в собі інші світи. Це *світ спілкування дитини з людьми, світ соціальних взаємостосунків*. Як сприймає дитина інших і сама себе? Як пізнає добро і зло? Як виникає і розвивається її особистість? Коли і як стає незалежною?

Це *світ предметів, світ пізнання*. Як дитина осягає розумом ідею фізичною причинності? Чому виганяє з реального світу чарівників та фей? Як розрізняє світ об'єктивний, зовнішній та свій власний, внутрішній світ? Як вирішує для себе вічні людські пробле-

ми: а саме проблеми істини та існування? Як співвідносити свої відчуття з предметами, які їх детермінували? За якими ознаками відрізняє реальність від фантазії?

Це *світ історії і культури*. Як і будь-яка людина, дитина невидимими нитками історії пов'язана з нашими далекими предками. З їх традиціями, культурою, мисленням. Живучи в теперішньому, вона тримає в руках ці невидимі нитки. Зрозуміти дитинство без його історії неможливо. Як і коли виникло сучасне дитинство? Чим воно відрізняється від дитинства наших далеких предків? Як змінюються історія та культура уявлення людей про дитину, способи її виховання та навчання?

Дитинство – всім добре відоме, проте (як це не дивно звучить) мало зрозуміле явище. Термін «дитинство» застосовується широко, багатопланово та багатозначно. Дитинство в індивідуальному варіанті – це, як правило, стійка послідовність актів дорослішання людини, яка росте, її стан «до дорослості». В узагальненому – це сукупність дітей різних вікових періодів, які складають «недорослий» контингент суспільства.

Спеціального визначення дитинства немає у філософських, педагогічних, соціологічних словниках. В психологічному словнику є визначення дитинства як терміну, який означає 1) початкові періоди онтогенезу (від народження до підліткового віку); 2) соціокультурний феномен, який має свою історію розвитку, конкретно-історичний характер. На характер і зміст Дитинства мають вплив конкретні соціально-економічні та етнокультурні особливості суспільства.

Д. Фельдштейн у книзі «Соціальний розвиток в просторі – часу Дитинства», зазначає, що узагальнена назва – Дитинство – найчастіше вживається в соціально-практичному, соціально-організаційному плані. При цьому автор підкреслює, що відсутнім є наукове визначення Дитинства (і

функціональне, і змістове), як особливого стану, який є складовою частиною загальної системи суспільства, не розкрито субстанційну суть Дитинства. «Не визначено загальну систему координат для виявлення головних змістів процесів, які здійснюються тут – фізичного і психічного дозрівання, входження в соціум, засвоєння соціальних норм, ролей, позицій, набуття дитиною (в межах Дитинства) ціннісних орієнтацій та соціальних установок, при активному розвитку самосвідомості, творчої самореалізації, постійному особистісному виборі під час ствердження та розкриття власного індивідуального життєвого шляху» [10].

В розвитку суспільства і людини все більш гостро вимальовується завдання поглибленого пізнання Дитинства, причому не тільки і не стільки його окремих особливостей, індивідуальних та загальних аспектів поведінки. За висловом Д. Фельдштейна, «головним стає розкриття закономірностей, характеру, змісту і структури самого процесу розвитку дитини в Дитинстві і Дитинства в суспільстві, виявлення прихованих можливостей цього розвитку в саморозвитку індивідів, які ростуть, можливостей такого саморозвитку на кожному етапі Дитинства та виявлення особливостей його руху до Дорослого Світу» [10].

Дитинство, як узагальнююча абстракція, в сучасній філософській, психологічній та педагогічній літературі використовується широко й багатоаспектно. Воно є історичним, культурним, соціальним, педагогічним, психологічним феноменом, кожен із яких має свою історію та специфіку розвитку. Дитинство виступає самостійним, самостійним етапом життя людини, під час якого формуються внутрішні етичні норми, дитячий світогляд, базові життєві уявлення, моральні принципи, вперше пізнається навколишній світ, відбувається відкриття себе й людей, які є поруч. Тому дитинство – не тільки продукт соціа-

лізації, але й автономна реальність, своєрідна субкультура, яка має власну мову, структуру, функції, традиції.

Ціль статті. В контексті будь-яких досліджень соціалізації дитина розглядається, перш за все, як об'єкт турботи, піклування та інтересу дорослих. Проте, дитинство представляє собою також автономний життєвий світ, особливу та досить своєрідну субкультуру. Чи можна розглянути цей світ зсередини, ніби очима самих дітей і порівняти його зміст та особливості у різних народів?

Це завдання було поставлене вже М. Мід, але здійснення його поєднане із значними методологічними труднощами. Головні джерела вивчення субкультури дитинства – дитячий фольклор, образотворче мистецтво, мова, гра та спілкування – досить специфічні. Можна, мабуть, говорити про феномен особливої дитячої традиції, яку М. Осоріна визначає як сукупність різних форм активності дитячої групи, які мають тенденцію повторюватись з покоління в покоління і тісно пов'язані із статеві-віковими особливостями психічного розвитку та характером соціалізації дітей в рамках даної культури. Але, як визначити межі «покоління дітей» і співвіднести їх з більш загальними соціально-віковими процесами, зокрема, когортними відмінностями і зрушеннями? Багато суттєвих аспектів дитячого фольклору та художньої творчості до сьогодні залишаються незрозумілими через обмеження та жорстку нормативність «педагогічного» мислення, яке не хоче бачити їх самоцінності і розглядає їх, як і дитинство в цілому, лише як підготовку до «дорослого» світу. Чи є архетипи дитячого фольклору, гри та спілкування проявом інваріантів онтогенезу, або їх можна описати в поняттях теорії культурної традиції? По-іншому, чи маємо ми тут повторення, в якому одні і ті ж форми мимовільно створюються, відкриваються заново, або ж маємо певну спадкоємність, яка ґрунтується на механіз-

мах культурної трансмісії? І, якими є, в другому випадку, її носії (суб'єкти) і способи?

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що в якості одного з джерел існування і розвитку дитинства дослідники виділяють **дитячу субкультуру**, яка передає з покоління в покоління специфічні способи організації дитячого життя, норми та цінності світосприймання, спілкування і взаємостосунків з оточуючими. Субкультура – це сукупність специфічних соціально-психологічних ознак (норм, цінностей, стереотипів, смаків тощо), які впливають на стиль життя, мислення певних номінальних та реальних груп людей, які дозволяють усвідомити та ствердити себе в якості «Ми», яке відрізняється від «Вони» (Фельдштейн). Дитяча субкультура – це особлива система уявлень про світ, цінності, що побутують в дитячому середовищі. Тобто своєрідна культура в культурі, яка живе за специфічними та самобутніми законами, хоча і «вбудована» в загальне культурне ціле. В широкому розумінні – це все, що створено в людському суспільстві для дітей та дітьми, в більш вужчому – змістовий простір цінностей, установок, способів діяльності та форм спілкування, які здійснюються в дитячих співтовариствах у тій чи іншій конкретно-історичній ситуації розвитку [10].

Хоч сам термін дитяча субкультура ввійшов у науковий обіг усередині ХХ-го століття, зацікавилися цим явищем значно раніше. Як стверджує у своїй праці «Дослідження української народної дитячої субкультури на межі ХІХ-ХХ ст.» науковець Я. Левчук [7], то ще в ХІХ ст. німецька дослідниця Е. Кей назвала його «століттям дитини». З цим варто погодитися, при цьому сказане більшою мірою справедливе стосовно другої половини ХІХ ст., коли на дитину вперше звертається прискіплива увага науковців, дитина стає предметом «строгої науки». Серед найвідоміших тогочасних дослі-

джень - праці німецького етнографа та антрополога Г.-Г. Плоссе «Дитина в звичаях і моралі народу» (1876) та «Жінка в природознавстві та народознавстві» (1895), дослідження англійського вченого А. Чемберлена «Дитина, вивчення еволюції людини» (1900), у Східній Європі було здійснено кілька невеликих розвідок про дитячу субкультуру на чеському, словацькому та польському матеріалі. В Росії свої відомі праці, присвячені грі, вже друкував Є.Покровський. Автори цих праць ставили перед собою завдання всебічного дослідження світу дитини, а не лише окремих його проявів.

У цей час у Сполучених Штатах, Великобританії, Німеччині постають наукові товариства, створюється ряд часописів, які присвячені дослідженню дитини, засновується нова наука «педологія». Її мета, за визначенням О.Хрїсмана, «наукове дослідження дитини в усіх напрямках з тим, щоб зрозуміти докладно її природу. Дитину треба досліджувати в лабораторії, вдома, на вулиці, при забавах і жартах, у цивілізованих і диких народів, у нормальних і ненормальних станах, в часі всього фізичного розвитку з психологічного, фізичного і морального боку, в спочинку і в русі, в сні і в яві, в слабості і в здоровім стані...» [7]. Предметом дослідження стає світ дитини, дитячий світогляд, що реалізується у всіх життєвих проявах. Такий підхід не був притаманний українській науці, де йшов чіткий розподіл на фіксацію дитячого життя в зв'язку з особливостями народної культури. Тому здебільшого відповідні дослідження проводилися у колі інтересів етнографії та фольклористики.

В Україні вже з ХІХ ст., значною мірою під впливом західної науки з'являються матеріали з дитинознавства. Науковці першої половини ХІХ ст. досліджували фольклор та побут української дитини (весняні ігри, хороводи, дитячі розваги, пов'язані з народним календарем) як фрагмент дорослого побуту і культури. В розвід-

ках етнографів зустрічаються описи методів і засобів виховання і навчання дітей, характеру їхніх взаємин з дорослими та між собою, типів вікової стратифікації, обрядів переходу з однієї вікової стадії в іншу і т.д. Причиною фрагментарності таких досліджень була не лише складність і специфічність світу дитини, його часткова замкнутість, існування бар'єру між дослідником і дитиною, для подолання якого необхідно мати педагогічний хист, уміння викликати довіру маленької людини.

Я. Левчук далі зазначає, що опубліковані на початок ХХ століття записи дитячого фольклору охоплювали майже весь жанровий «асортимент», проте не всі етнографічні регіони України були досліджені однаковою мірою. Записувачі здебільшого збирали окремі жанри - колискові, загадки, скоромовки, казочки, ігри та забавки, оминаючи багато цікавих сторінок дитячого буття та не роблячи спроб відтворити цілісний образ дитини. Контекст побутування дитячого фольклору частково відображений у етнографічних матеріалах, зокрема В. Милорадовича, О. Потебні, Б. Грінченка, Т. Рильського, А. Свидницького, П. Іванова, В. Ястребова, О. Савича, І. Беньковського, М.Ф. Грушевського, М. Грушевського та ін., зокрема праці про дитячі ігри та іграшки. Всі ці матеріали мають неабияку цінність для дослідження світу дитинства, розуміння різних аспектів життя і розвитку дитини.

У працях згаданих українських учених розпочато кілька напрямків досліджень особливостей народної дитячої субкультури, зокрема дитячого фольклору, ігор та іграшки, мови, звичаїв та вірувань, що стосувалися дитини. Проте цим працям часто бракувало повноти опису дитячої субкультури як явища, цілеспрямованості аналізу її особливостей, зокрема, формуванню світогляду у системі дитячої субкультури, який є першим етапом оволодіння своєю субкульту-

рою і функціонування в її системі, у сукупності вражень і смислових полів певного культурного середовища, які частково накопичує й адаптує для дитини дорослий, а згодом поступово накопичує дитина, запозичуючи, видозмінюючи та винаходячи.

Отже, категорія «дитинство» в сучасному його розумінні з'явилася у XIX ст., а найбільш аргументований її аналіз здійснив В. Сухомлинський у 50-60 роках XX століття. Розглядаючи дитинство як сукупність дітей, він наголошував, що світ дитинства відмінний від світу дорослих, бо дитина - якісно своєрідна істота. В контексті вчень В. Сухомлинського дослідницею Т. Кочубей виокремлено основні категоріальні конструкції, що притаманні дитинству як сукупності дітей, це - дитячий вимір часу, дитяче ставлення до світу, дитяче пізнання й самопізнання, дитяче сприймання світу, дитяча реакція на оточуючий світ. Характерною особливістю дитинства є те, що - це світ відкриттів, пригод, прилучення до нового, невідомого, таємничого (казка, фантазія, видумка тощо) [6].

Як стверджують сучасні інформаційні джерела, сьогоденні діти хочуть бути схожими на Стіва Джобса. В Британії провели опитування, щоб дізнатися кумирів сьогоденних малюків. Сучасні діти називають своїм кумиром засновника корпорації Apple Стіва Джобса, повідомляє The Telegraph. Саме його назвали головним прикладом для наслідування більшість юних британців у віці від 8 років. У списку найвидатніших сучасників, на яких діти хотіли б бути схожими, Джобс з великим відривом виграв у політиків та зірок естради. Він набрав 16% голосів, ставши абсолютним лідером рейтингу. Наприклад, американський президент Барак Обама набрав лише 4% голосів, а співачка Бейоніс - 3,5%. Як показало опитування, дві третини дітей мріють зробити кар'єру в галузі технологій [12].

Суть філософії дитинства за В.Сухомлинським полягає у пізнанні світу дитиною через пізнання самої себе (через свої емоції, відчуття, враження, переживання тощо). Отже, дитина - саморозвиваюча система, а процес пізнання опирається на її власну активність та суб'єкт-суб'єктну взаємодію у педагогічному процесі. Звідси дитинство - «субстанція» пластична, відкрита, гнучка, безформна, але така, що легко приймає форму, яку задає культура та система освіти. Тобто - це динамічна система, яка знаходиться у постійному поступальному русі. Оскільки дитинству притаманна висока пластичність, допитливість, дослідницький характер діяльності (гра, навчання), сильна потреба у нових враженнях, емоційна й моральна реакція на події навколишнього світу, то програми навчання й виховання дитини повинні бути наповнені збагаченим пізнавальним змістом, носити дослідницький характер, враховувати психофізіологічні особливості дитини, та специфіку сучасної дитячої субкультури [6].

Висновки. Щоб зрозуміти глибше філософію дитинства потрібно систематичне співробітництво етнографів і фольклористів з психологами, соціологами та педагогами, плюс широкий крос-культурний матеріал, включаючи закодовані списки найбільш розповсюджених (де, коли, у дітей якого віку та статі) дитячих ігор, структур спілкування, фольклорних сюжетів тощо, як це робиться стосовно до «дорослого» фольклору. Найскладніше полягає в тому, щоб розглядати дитячий фольклор, образотворчу та іншу діяльність не тільки як форми засвоєння соціального досвіду, чим вони, безумовно, є, але і як елементи трансформації й оновлення цього досвіду та культури, яка його об'єктивізує. Дитяча субкультура є продуктом соціальної взаємодії і колективної творчості дітей у вільному спілкуванні, іграх пізнавальної діяльності в неформальних групах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абрамова Г. С. *Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип.* - / Г.С. Абрамова. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 672 с.
2. Агацци Э. *Человек как предмет философии* / Э. Агацци // *Вопросы философии.* - 1989. - № 12. - С. 12-14.
3. Зеньковский В.В. *Психология детства.* / В.В. Зеньковский. - М. : Академия, 1996. - 346 с.
4. Кон И. С. *Открытие "Я"* / И.С. Кон. - М. : Политиздат, 1978. - 156 с.
5. Кон И.С. *Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива)* / И.С. Кон. - М. : Наука, 1988. - 270 с.
6. Кочубей Т. Д. *Філософія дитинства в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»* / Т. Д. Кочубей. - Київ, 2001. - 18 с.
7. Левчук Я. М. *Традиційний український дитячий фольклор: когнітивні можливості формування світогляду* автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук спеціальність 10.01.07 – фольклористика. / Я. М. Левчук – КНУ імені Тараса Шевченка. - Київ, 2008. - 17 с.
8. Мид. М. *Культура и мир детства* /Маргарет Мид. - М.: Наука, 1988. - 428с.
9. Осорина М.В. *Современный детский фольклор как предмет междисциплинарных исследований (к проблеме этнографии детства)* / М.В. Осорина // *Советская этнография.* - 1983. - №3.
10. .Фельдтштейн, Д. И. *Социальное развитие в пространстве времени Детства* / Д. И. Фельдтштейн. М. : Наука, 1997. - 378 с.
11. Юнг К.Г. *Собрание сочинений. Конфликты детской души.* / К.Г. Юнг. - М. : Канон, 1994. - 336 с.
12. *Дети@Mail.Ru* (27.09.2012).

ТИМЧУК І.М.,
асистент кафедри
філології і психології,
Білоцерківський національний
аграрний університет,
м. Біла Церква

ГУМАНІСТИЧНИЙ ХАРАКТЕР ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розглядаються основні принципи та шляхи гуманізації навчання, особливості науково-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ, їх гуманістична спрямованість та роль педагога вищої школи у підвищенні ефективності процесу гуманізації навчання студентів.

Ключові слова: гуманізм, гуманізація навчання у ВНЗ, принципи гуманізації навчання, гуманістична спрямованість особистості викладача.

В статье рассматриваются основные принципы и пути гуманизации обучения студентов в ВУЗе; особенности научно-педагогической деятельности преподавателей, их гуманистическая направленность и роль педагога высшей школы в повышении эффективности гуманизации обучения студентов.

Ключевые слова: гуманизм, гуманизация учебы в ВУЗе, принципы гуманизации учебы, гуманистическая направленность личности преподавателя.

Basic principles and ways of education are examined in the article; the features of scientific-pedagogical activity of teachers, their humanistic orientation and role of the high school teacher are to increase the efficiency of the humanizing process of student's studies.

Key words: humanism, humanizing of studies in an university, principles of humanizing of studies, humanism orientation of personality of teacher.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Тисячі професій народжуються і вмирають. Але живуть і до цього часу найдавніші з них – хлібороба, будівельника, лікаря і вчителя. Та й серед цих вічних професій учительська посідає особливе місце: вона – початок усіх професій. Змінюються умови й засоби навчання, та незмінним залишається головне призначення вчителя – навчити людину бути Людиною. Виходячи з цього, одним із основних принципів освіти в Україні є принцип гуманізму, демократизму та пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей.

Проблема гуманізму, як і проблема людини, є споконвічною і разом з тим завжди новою. Мрії про щастя, людинолюбство, людяність були притаманні різним народам у сиву давнину. Гуманізм (від лат. *humanitas*) – термін, пов'язаний з ім'ям давньоримського філософа й оратора Цицерона; означає він – людяність. Загальновідомо, що під гуманізмом розуміють систему ідей і поглядів на людину як найвищу цінність, визнання безмежності її можливостей, здатності до самовдосконалення, прав особистості на вільний прояв своїх здібностей, переконань, утвердження блага людини як категорію оцінки рівня суспільних відносин.

Гуманізм на перше місце висуває людину, гідність і честь якої залежить від неї самої, суспільства та реальних життєвих обставин, а не від надприродних сил [9, 393].

Золоте правило гуманізму було обґрунтовано більше двох з половиною тисячоліть назад трьома давньогрецькими мудрецькими: Клеобул стверджував: «Те, що викликає в тебе почуття ненависті, не бажай іншим», Питтак підкреслював: «Що обурює тебе в ближньому, того не роби сам»; Фалес на запитання: «Як прожити найкраще і праведне життя?» відповів: «Не роби того, що засуджуєш в інших». Давньоіндійський учитель законів Хилел радив: «Не роби нікому того, чого не

хочеш, щоб було зроблено і тобі». Проте ж саме говорив і Конфуцій [9, 394].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Вперше застосував поняття „гуманізація” щодо педагогічної науки відомий французький філософ і педагог Жан-Жак Руссо. Гуманізація освіти ґрунтується на глибоких гуманістичних традиціях вітчизняної педагогічної думки та гуманістичної спадщини зарубіжної прогресивної педагогіки і пов'язана з іменами Я.А.Коменського, І.-Г.Песталоцці, К.Д.Ушинського, а пізніше С.Т.Шацького, В.О.Сухомлинського.

У сучасній педагогічній літературі проблемі гуманізації навчання та виховання присвятили свої дослідження Ш.А.Амонашвілі, С.У.Гончаренко, О.А.Захаренко, Ю.І.Мальований, О.Я.Савченко та ін. Вчені приділяли увагу цілісності педагогічного процесу, необхідності спрямованості діяльності педагога на особистість учня, на забезпечення максимально сприятливих умов для виявлення та розвитку його задатків і здібностей на основі поваги і довіри до нього.

Метою даної статті є: на основі гуманістичної доктрини яка пронизує всі сфери вітчизняної освіти, визначити роль гуманізації як одного з напрямів її реформування; проаналізувати роботи психологів, педагогів, які займалися дослідженням проблем гуманізації навчання та з'ясувати основні вимоги до науково-педагогічних працівників, що забезпечують процес гуманізації студентів-екологів.

Виклад основного матеріалу дослідження... Брак цілеспрямованої гуманістичної освіти може призвести як до інтелектуальної, так і до моральної деградації нових поколінь. Викладач несе соціальну відповідальність за наслідки своєї праці. Його роль як організатора освіти, виховання не може бути перебільшеною; за рівень розвитку нового покоління він відповідає перед державою. Особливо значущою є місія викладачів у наш час, коли виявлено

небезпечний для долі цивілізації розрив між технічною підготовкою людини і рівнем її соціальної свідомості, її моральності. Саме цей розрив є однією з причин ядерної загрози, що нависла над світом, екологічної, продовольчої та інших глобальних проблем. Усе це потребує підвищення культури народу, а отже гуманізації освіти. І тому як і вищі навчальні заклади так і науково-педагогічні працівники сьогодні мають соціальне замовлення – виховати поборників виживання людства, збереження планети, що стала нашою домівкою [6, 10].

Гуманізацію освіти розуміють як перехід від авторитарної педагогіки – педагогіки тиску на особистість, що заперечує загальногуманістичну цінність свободи як можливість самоактуалізації і творчості, ігнорує проблему міжособистісних стосунків між учителем і учнем, до особистісно-орієнтованої педагогіки, яка надає абсолютну перевагу особистій свободі та вмінню індивіда прогнозувати і контролювати свою діяльність, вчинки, особисте життя, утвердження гуманних стосунків між учасниками навчально-виховного процесу.

Гуманізація освіти передбачає створення змісту, форм і методів навчання й виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності – її пізнавальних процесів, особистісних якостей, таких умов, за яких людина може і прагне навчатися, особисто зацікавлена в тому, щоб сприймати навчальні і виховні впливи. Основною функцією навчання при цьому стає не стільки формування високого рівня інтелекту, скільки формування розвинутої особистості з високими, громадсько значущими цілями й ідеалами. У перетворенні освіти на таку, що створює найкращі умови для саморозвитку всіх психічних, фізичних, моральних можливостей дитини, формування в неї рис особистості гуманіста вбачає сутність гуманізації освіти Г.О.Балл. Він пов'язує її з вирішенням трьох головних завдань, якими є: демокра-

тизація устрою системи освіти; перетворення взаємодії вчителя й учнів на процес творчого саморозвитку останніх; створення умов формування в учнів і вчителів особистості гуманіста, демократа, творця [3, 8].

Гуманізація навчання передбачає перебудову навчального процесу відповідно до ідей гуманізації освіти. Вона означає насамперед перехід від авторитарного навчання з його нехтуванням особистістю вихованця, її пригніченням, із безумовним пріоритетом позиції педагога як єдино можливої, безапеляційно правильної і незаперечної до утвердження навчання гуманного, що побудоване на визнанні у навчальному процесі рівноправності партнерів які однаково зацікавлені у його позитивних результатах і підпорядковують цьому свою діяльність [3, 9].

Таким чином вихованець стає повноцінним суб'єктом навчання. Саме його ствердження як суб'єкта навчального процесу – активного, свідомого, небайдужого учасника - є ключовим у розумінні педагогічної сутності гуманізації та визначенні основних підходів до її практичного втілення.

Гуманізувати навчальний процес – означає створити природні для навчання особистості умови. Створення цих умов для студентів ВНЗ базується на основі певних принципів гуманізації освіти у вищій школі:

формування особистісного стилю взаємин студента з однолітками по навчанню та з викладачем. Спілкування і взаємодія є основним механізмом передачі соціального досвіду, а особистісний характер взаємин найбільше відповідає завданням гуманізації учіння і виховання;

активна взаємодія з однолітками і взаємне збагачення;

включення студентів у творчу діяльність і розвиток творчих здібностей. Творча діяльність є засобом інтенсивного розвитку інтелектуальних здібностей і особистісних якостей студента [2, 74].

Результативність процесу гуманізації освіти у вищій школі зумовлюється особливостями педагогічної діяльності викладача, а вона визначається певними принципами. Насамперед це принцип природовідповідності і природодоцільності в новому його баченні. Кожна людина має приховані духовні потреби, які можуть виявлятися чи не виявлятися залежно від її світогляду і поведінки. Припускається, що гравітаційні зміни прямо впливають на підсвідомість і психіку людини, актуалізують ті якості (позитивні чи негативні), які закладені в кожному з нас. Якщо людина йде назустріч своєму духовно-інтелектуальному зросту, космічна енергетика підсилює і прискорює цей процес. У людей з низьким рівнем морального інстинкту свідомості, навпаки, - активізуються тваринні риси - агресивність, жорстокість, роздратованість, нетерплячість, що веде до різного роду злочинності, військових конфліктів, хвороб, епідемій, масових психозів як результат внутрішнього дисбалансу особистості. Яке ж це має відношення до гуманізації освіти? Вчені зазначають (Гумільов Л.М., Кон І.С., Мудрик О.В. та ін.), що надання природодоцільної підтримки особистості молодій людині буде сприяти розвитку природодоцільної духовності, яка буде визначати в подальшому її життєвий шлях: прагнення до самоорганізації, саморегуляції, самовизначення свого духовно-морального становлення [1, 52].

Іншим принципом гуманізації вищої освіти є принципи забезпечення високого рівня духовності життєдіяльності студентів. Означений принцип передбачає, на думку С.В.Кульневича, здібність самозабезпечувати своє подальше життя високими моральними цінностями, встановлювати «моральні обмежувачі і регуляторії», що запобігають переходу особистості молодій людини до утилітарно-технократичної мети.

Наступний принцип гуманізації вищої освіти - принцип самооргані-

зуючої творчості майбутніх професіоналів. За цим принципом передбачається формування в студентів самоорганізуючої професійно-педагогічної діяльності, мета і зміст якої повинні перетворити її для професіонала в самокерівництво шляхом синергетичних орієнтирів та умов діяльності (синергетика - це система самоорганізації, внутрішня здібність людини виробувати в собі, надбудовувати в собі нові якості, що є необхідним для виживання в будь-яких умовах, тобто внутрішні зміни, що забезпечуються діяльністю особистісних структур свідомості, які впливають на процес засвоєння знань і подальший розвиток особистості).

Принципом нового типу гуманістичної освіти є «принцип суб'єктності і свідомості, що пізнає» І викладач, і студент, за цим принципом, визнаються активними суб'єктами освіти, спостерігачами своїх внутрішніх особистісних структур та їх прояву на «дослідному полі» професійної і педагогічної діяльності. Як бачимо, основна увага звертається на взаємне вдосконалення викладачів та студентів. Означений принцип гуманізації освіти породжує наступний - принцип компліментарності (доповненості), суть якого полягає в тому, що за законами діалектики, протилежності зникають не шляхом їх зняття, а шляхом взаємного доповнення, компромісу. На практиці це означає заміну монологічної лекції як методу викладання, діалогом, діалогічною взаємодією, партнерством викладача і студента у засвоєнні знань. Забезпечити діалогічну форму навчання можливо за наявності відкритості навчальної інформації для студентів. Сьогодні задля цього є всі можливості, зумовлені використанням сучасних та комп'ютерних технологій.

Принцип «суб'єктивного контролю». Це здібність людини усвідомлювати та адекватно пояснювати міру своєї участі в тому, що з нею відбувається, тобто це рівень розуміння лю-

диною смислу свого життя і своєї діяльності, обраної професії, свідоме розмежування нею зовнішніх і внутрішніх впливів на свою особистість, поведінку і результат діяльності [1, 53].

Іншим важливим моментом, у якому знаходить виявлення гуманізація освіти, є принцип гнучкості освіти, здатності пропонувати різноманітні форми навчання, щоб задовольнити освітні потреби на всіх етапах життєвого шляху людини. Вища освіта має бути системою безперервної підготовки, яка враховує особливості конкретних студентів та їхнього соціально-культурного середовища, забезпечує умови для навчання (підготовка протягом неповного навчального дня; у зручний для студентів час, організація дистанційного навчання, навчальних модулів, що ґрунтуються на системі залікових балів тощо).

Викладачі ВНЗ на основі гуманістичних принципів покликані запобігати чи обмежувати проникнення антигуманістичних тенденцій у навчальний процес закладів освіти, виявляти їх неспроможність у досягненні позитивних результатів у майбутній професійній діяльності, переконувати майбутніх фахівців сприймати себе як найвищу цінність.

Ефективність гуманізації вищої освіти залежить від багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників, серед яких найважливішими є особистість викладача, його гуманістична спрямованість, педагогічна позиція, етика і такт, стилю педагогічного спілкування. Гуманістична спрямованість – спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Гуманістична спрямованість є виявом здатності бачити великі завдання у малих справах. Вона дає змогу оцінювати свою діяльність з точки зору не лише безпосередніх, а

й опосередкованих результатів, тобто тих позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності і структурі особистості своїх студентів, частковим організатором яких він є сам як особа, відповідальна за якість організації навчального та виховного процесу [6, 32-33].

Основою гуманізації взаємин науково-педагогічних працівників та студентів є гуманістична етика; це сутність морально-психологічної сторони діяльності викладача, професійна особливість його поведінки у взаєминах з усіма учасниками педагогічного процесу. Як лікар не може порушити принципи медичної етики, так і викладач мусить чітко дотримуватися вимог до його професійної етики: повага до студента, педагогічний оптимізм, розуміння душевного стану студента, прагнення підняти авторитет кожного студента [7, 84].

Процесу гуманізації навчання найбільше сприяє стабільно активне позитивне ставлення науково-педагогічного працівника до студентів, при якому він виявляє ділову реакцію на їхню діяльність, допомагає у важку хвилину, відчуває потребу у неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю викликає в молоді довіру; вони розкуті, комунікабельні. Якості викладача-гуманіста виявляються в таких стилях спілкування як стиль спільної творчої діяльності та стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Засадовими для цих стилів є повага до студентів, співроздуми та співпереживання щодо цікавих та корисних заходів, ніякого протиставлення „ми” і „ви”. Викладач повинен уникати перетворення дружніх стосунків із студентами на панібратські. А.С. Макаренко застерігав: „З вихованцями керівний і педагогічний персонал завжди повинен бути ввічливим, стриманим... педагоги і керівники ніколи не повинні припускати із свого боку тону фривольного: зубоскальства, розповідання анекдотів, ніяких вільностей у мові, передражнювання, кривляння тощо.

З іншого боку, зовсім неприпустимо, щоб педагоги і керівництво у присутності вихованців були похмурими, дражливими, крикливими" [4,120].

Висновки. Виходячи з усього зазначеного вище, вважаємо, що основним завданням вищої школи згідно з положеннями гуманістичної педагогіки є формування людини як унікальної

особистості. Відповідно до цього викладач має ставити особистісні інтереси студентів на перший план; він має пам'ятати і керуватися законом життя, сформованим відомим педагогом-гуманістом Я.Корчаком: «Щоб не сталося, провини дитини можна або зрозуміти, або виправдати, або простити».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуш А.М. Принципи гуманізації освіти у вищій школі // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського, випуск 10. С.50-55.
2. Борис Н.П. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу школи і вузу // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. Зб. наукових праць – Рівне: «Ліста», - 2001. – С.71-75.
3. Гуманізація процесу навчання в школі: Навчальний посібник / За ред. С.П.Бондар. – 2-ге вид., доповн. – К.: Стилос, 2001. – 256 с.
4. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К., 1990. – С.120.
5. Онуфрієва Р.А. Гуманістичні проблеми навчання та виховання студентської молоді // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали других Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпін: Національна академія ДПС України, 2004. – С. 16-20.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.В.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349с.
7. Тютюнник В.Ю. Гуманістичні основи взаємовідносин вчителя і учня в сучасній школі // Гуманістична педагогіка ХХІ століття: Матеріали перших Всеукраїнських педагогічних читань. 20 лютого 2004р. – Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2004. – С.83-89.
8. Федорченко В.К. Гуманізація вищої освіти: імперативи та проблеми // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І.Сущенко та ін. – Київ-Запоріжжя. – 2002-вип.25. С. 16-21.
9. Шмаленко Ю.І. Золоте правило гуманізму та моральності в сучасній освіті // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали других Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпін: Національна академія ДПС України, 2004. – С. 393-397/

ЧУГУЄВА І.Є.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та
вікової психології,
Миколаївський
національний університет
імені В.О. Сухомлинського,
м. Миколаїв

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІОЛОГІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В статті визначені поняття, які розкривають сутність професійного становлення майбутніх фахівців в процесі навчання у вищому навчальному закладі в комплексі його змістовних компонентів.

Ключові слова: професійне становлення, професіоналізація, професійний потенціал, професійне зростання, професійна спрямованість.

В статье определены понятия, которые раскрывают сущность профессионального становления будущих специалистов в процессе обучения в высшем учебном заведении в комплексе его смысловых компонентов.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессионализация, профессиональный потенциал, профессиональный рост, профессиональная направленность.

In the article the concepts that reveal the essence of professional formation of future professionals in the process of learning in higher education in the complex its meaningful components, are determined.

Keywords: professional development, professionalization, professional development, professional growth, professional orientation.

Постановка проблеми. Професійне становлення особистості в рамках освітнього процесу у вишу вміщує у якості основних елементів оволодіння професійною поведінкою і мисленням,

професійну рефлексію, мотивацію професійного розвитку, самоорганізацію, реалізацію професійного потенціалу особистості [3]. Всі ці елементи відображують особистісний аспект, але повний комплекс професійного

© Чугуєва І.Є., 2013

становлення включає також і соціальний аспект професіоналізації. Тому **ціль даної статті** – визначити і зробити аналіз всього комплексу компонентів професіоналізації в умовах вишу.

Аналіз останніх публікацій.

В останній час багато досліджень в педагогічній психології приділяють велику увагу проблемі формування сучасного фахівця, який на компетентнісному і особистісному рівні відповідає вимогам і запитам соціально-економічної ситуації, ринку праці, соціально-психологічних тенденції в суспільстві, причому не тільки в актуальному, а й в перспективному аспектах (Н. Б. Александріна, О. О. Ангеловський, Ю. Д. Железняк, Ю. В. Каблінова, В. М. Конюшко, Д. Л. Череднік, Л. І. Шумська та ін.).

Виклад основного матеріалу.

Ціль професіології вищої освіти, як практико-орієнтованої галузі, полягає в створенні механізму професійної мотивації поведінки майбутніх фахівців, який стійко розвивається протягом усього процесу навчання. Ключовим фактором процесу професіоналізації як аспекту загальної соціалізації майбутнього фахівця є професійна спрямованість студента. Активна позиція в засвоєнні професійних компетенцій може бути сформована і реалізована тільки на основі свідомої мотиваційної установки до професійного зростання, підтримки референтного професійно орієнтованого соціуму, в ролі якого природно повинна виступати навчальна група та усвідомлення суспільного визнання і значимості обраної професії. Перевагою взаємодії студента з найближчим соціальним оточенням – студентською групою буде можливість інтеграції у професійно орієнтований референтний соціум і отримання в ньому відповідного початкового професійного статусу. При цьому вже відбувається початковий етап професіоналізації як укріплення професійної спрямованості особистості на основі двобічного процесу соціалізації – індивідуалізації. Соціалізація

розглядається як феномен, який визначає взаємовідношення між індивідом і соціумом [11].

Соціалізація, на думку Т. Шибутані, – це неперервний процес комунікації, в ході якого новачок вибірково вводить в свою систему поведінки ті шаблони, які санкціоновані групою [8]. Введення «шаблонів поведінки» може мати подвійний характер: визнання і наслідування на основі зовнішніх вимог та визнання і прийняття як усвідомлення відповідності власної життєвої позиції. На думку Я. Щепанського, соціалізація – процес, який заснований на навчання і засвоєнні культури, що дає людині можливість зрозуміти цю культуру і свідомо діяти в її рамках [10]. Це визначення не включає в себе чинника можливого саморозвитку особистості засобами засвоєння культури і паралельного розвитку культури самою особистістю. М. І. Дьяченко і Л. О. Кандилович визначають соціалізацію як процес, в ході якого людина з певними біологічними задатками і психологічними особливостями набуває якостей і досвіду, необхідних для життєдіяльності в суспільстві [9]. В цьому визначенні відсутній механізм інтеграції соціальності особистості. І. Кон визначає соціалізацію як сукупність усіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює певну систему знань, норм, ціннісних орієнтацій, що дозволяють людині функціонувати в якості повноцінного члена суспільства [5]. Це визначення є майже оптимальним за змістовним наповненням в контексті проблеми професіонального становлення, але треба лише додати складову розвитку. Б. Ф. Ломов під соціалізацією розуміє інтегративну єдність двох процесів: з одного боку, особистість все більше включається в систему суспільних відносин; її зв'язки з різними сферами життя суспільства розширюються і поглиблюються, і завдяки цьому особистість опановує суспільний досвід, засвоює його і робить своїм надбанням [6]. Ця сторона особистості визначається як соціалізація.

Таблиця 1.

Структура професійного становлення особистості в процесі вищої освіти.

Модуль	Елементи	Прогнозований результат
Соціально-професійна ситуація	Активізація професійної мотивації	Професійна самоідентифікація
Професійна діяльність	Ефективне формування способів ціле покладання і реалізації цілі; розвиток конкурентних переваг; статус експерта	Статус професіонала (рівень майстерності)
Власна активність	Свобода вибору способів досягнення мети Мотивація інструментального лідерства	Самоактуалізація Реалізація себе в праці

З іншого боку, засвоюючи різні сфери життя суспільства, особистість набуває все більшої самостійності, автономності, тобто розвиток в суспільстві включає процес індивідуалізації. Індивідуалізація – це фундаментальний феномен суспільного розвитку людини [11]. Варто уточнити це формулювання уведенням проблемної причини індивідуалізації як свідомого внутрішнього особистісного конфлікту між бажаним і реальним «Я» на основі порівняння з особливостями особистостей в найближчому оточенні.

На думку Ю. П. Поваренкова про сутність професійної соціалізації та індивідуалізації, професійна соціалізація розглядається по-перше, як форма соціального регулювання, супроводу професійного становлення особистості, по-друге, як формування у індивіда індивідуальних системних якостей особистості професіонала, якими повинні володіти реальні і потенційні представники конкретної професійної спільноти (професії або їх груп) [7]. Під професійною індивідуалізацією розуміють по-перше, прямий або опосередкований (регулярний) вплив індивідуальності особистості на процес її професіоналізації, по-друге, формування видів активності і соціальних системних якостей особистості професіонала, які спираються, не суперечать і враховують індивідуальність особистості. Таким чином, двоєдиний процес соціалізації-індивідуалізації є цілісним і взаємно впливовим

на сторони, які взаємодіють, кожна з яких повинна не тільки засвоїти і прийняти професійний досвід, а також дати цьому досвіду суб'єктивну оцінку значущості у власному розвитку.

Освітній процес у вишу повинен бути орієнтованим на формування у студентів мотивації зростаючого професіоналізму на основі творчої самореалізації [1]. В цьому зв'язку цікавим є аналіз поняття «професіонал». До числа професіоналів відносяться ті, хто здатні трансформувати ресурси одного виду (експертні знання, яке сформоване на основі підготовки у вишу) в ресурси другого виду (ринкові можливості, професійні переваги, соціальний престиж) [2].

Для виявлення усіх елементів процесу професійного становлення особистості, необхідно проаналізувати всі ланки цього процесу. Першою ланкою виступає майбутній фахівець, який характеризується якісними характеристиками, а саме потенційною здатністю реалізувати професійні функції (фізіологічні, соціальні, психологічні) (табл. 1).

Вибір ефективного підходу до ведення освітнього процесу зумовлює результат навчання у ВНЗ – це конкурентоздатний фахівець, який має якісний рівень підготовки, відповідає вимогам професії і галузевому та регіональному аспектам. В даному випадку ключовими факторами результативності освітнього процесу з точки зору його ефективності треба вважати

не наявні знаряддя, методичне забезпечення, освітні технології, кваліфікаційний рівень професорсько-викладацького складу, а інші фактори, які можна навести таким чином:

1. Фактори педагога: педагогічна майстерність, педагогічна технологія, особистість педагога, його творчий підхід до справи викладання;
2. Фактори студентства: знання, уміння, навички, поєднання репродуктивної і творчої діяльності, підготовленість до колективної діяльності;
3. Фактори взаємодії педагога і студентів: психологічний клімат на заняттях, особиста установка студента і педагога на співпрацю, ефективні взаємовідносини і взаємодія педагога і студентів в процесі навчання [9].

Тут провідним фактором результативності виступає наявність професійної мотивації кожного студента, кожної студентської групи, як стимулюючий або гальмуючий чинник по відношенню до процесу професійного саморозвитку. Проведений теоретичний аналіз наукових публікацій за даною проблематикою дозволив виявити сучасні напрями дослідження механізмів професійного становлення майбутніх фахівців. На думку О. О. Ангеловського, у зв'язку з існуючою конкуренцією на ринку праці важливого значення набуває конкурентоспроможність фахівця, яке можна розглядати як здатність ефективно представляти себе, свої трудові можливості працедавцю, а також здатність швидко адаптуватись в умовах нестабільності ринкових відносин [2]. Однак сучасний ринок праці висуває більш високі вимоги до випускника ВНЗ. Працедавці бажають бачити не просто професійно мобільного фахівця, який володіє мистецтвом самопрезентації, а в більшій мірі зацікавлені отримати працівника, який здатний реалізовувати ефективний процес зростаючого цілепокладання і досягнення мети, а також, який здатний сформулювати

реалістичні прогнози тенденцій розвитку (від особистого прогнозу професійного розвитку, до побудови макроекономічного контурного прогнозу розвитку певної галузі). Природно, що освітній процес не може в повній мірі відповідати таким вимогам ринку праці внаслідок певних протиріч між традиційними методами ведення освітнього процесу і викликами сучасної професійної сфери. Разом з тим, професіологічне дослідження механізмів професійного становлення молоді в процесі вищої освіти в якості однієї з головних задач розглядає визначення максимального розвитку ключових критеріїв і параметрів професійної успішності. В цьому зв'язку особливо значущим є формування у студентів прийняття професії не тільки як сукупності притаманних людині спеціальних знань, умінь і навичок, а й професійно важливих якостей, професійних мотивів, уявлень, що складають цілісний комплекс професійної ідентичності. Як вказує Ю. В. Каблінова, якщо мова йде про психологічні мотиви, то розуміють усвідомлення, єдність і співвідношення таких складових життєвого вибору як «хочу», «можу», «маю», «вимагаю». Психологічними мотивами професійної соціалізації є взаємодія бажань, можливостей, інтересів особистості, її зацікавленість засвоювати професійні навички і самореалізуватися в трудовій діяльності [4]. Таким чином уточнене поняття професіології вищої освіти розуміють як наукову сферу, яка вивчає факти, закономірності і механізми професійного становлення особистості в процесі вищої професійної освіти на основі засвоєння технологій розвитку професії.

На останок слід вказати на аксіологічний аспект професіології, який робить наголос на цінності обраної професії, ставленні до неї як до смислоутворюючого й життєво необхідного аспекту буття людини. Кожне з цих понять пов'язано з прийняттям людиною професійної цілі, яка висту-

пає умовою професійного розвитку особистості. Тут можна говорити про взаємозв'язок в системі «ціль – засоби – результат». Професійний розвиток передбачає послідовне конструювання цієї системи в процесі навчання. Розвиток аксіологічного потенціалу особистості в професійному зростанні можна визначити як лінію розвитку від професійних потреб до професійних цінностей, що тісно пов'язано з цілісним процесом формування соціальної зрілості особистості, який має три етапи: адаптацію до обраної професії, індивідуалізацію професійного становлення, інтеграцію спеціаліста в професійному соціумі.

В свою чергу, зазначені процеси певним чином торкаються поняття професійної культури з позицій особистісно-діяльнісного підходу. Ці позиції включають себе такі основні компоненти: 1) загальна культура особистості, 2) культура соціальної взаємодії, 3) культура діяльності. Вища школа спрямовує свої формувальні впливи на усі ці компоненти, але не всі впливи є відповідними до реалій майбутньої професійної діяльності. Розкриття особливостей професійної культури на етапі формування майбутнього спеціаліста стає особливою задачею професійної освіти і повинна виступати на особистісному рівні і включати змістовний аналіз соціально-ціннісних аспектів професійної діяльності, визначення регулятивів діяльності і професійних рішень, розкриття особливостей функціонування системи «спеціаліст – професійна діяльність – професійний простір».

В значній мірі на результативність цих впливів буде залежати від індивідуального досвіду навчання майбутніх фахівців. Досвід задає просторово-часові межі індивідуального професійного розвитку в процесі навчання: «минуле – теперішнє» (реальний досвід і реальний прояв індивідуального розвитку), «теперішнє – майбутнє» (вектор змін досвіду і прояву індивідуальності). Тут знов з'являються цін-

нісні аспекти професійного розвитку в межах «бути – здаватися» в досвіді навчання (ступінь істинності успішності, ступінь якості професійного розвитку). Накопичення індивідуального досвіду в процесі навчання – це динамічний процес перебудови співвідношення зовнішніх впливів і внутрішніх регуляторів навчальної діяльності, що виступає формою прояву індивідуального професійного розвитку.

Однак слід зазначити, що в сучасному українському суспільстві падає престиж освіти як самоцінності. Серед молоді цінуються лише ті форми освітньої діяльності, які здатні в короткий час дати помітний фінансовий результат. Але скорочення освітнього фундаменту особистості означає скорочення природної культури особистості. Спрямування на швидкий результат не сприяє підвищенню привабливості складних і відповідальних видів діяльності. Формування соціальних установок показує, як досвід переломлюється особистістю і конкретно проявляє її у ставленні до обраної професії і до професійної діяльності взагалі.

Висновок. Професійне становлення в процесі навчання у вищій школі повинно бути орієнтованим на:

1. тенденції соціальної затребуваності професії;
2. інноваційну професійну діяльність;
3. власну активність особистості, яка складається з таких компонентів: а) професійна самоактуалізація (особистісний рівень); б) професійна діяльність і самореалізація (поведінковий рівень); в) уявлення професійної перспективи (мотиваційний рівень).

В свою чергу, професійна самоактуалізація як компонент власної активності особистості передбачає: а) ефективне сприймання, аналіз професійної ситуації і синтез адекватних прогнозів і наслідків альтернативних рішень; б) професійну самоідентифікацію і прийняття професії; в) незалежність поведінки і поглядів в рамках

власної системи цінностей; г) формування індивідуального професійного стилю; д) потреба у стимулюванні професійного зростання.

Поведінковий рівень у професійній самореалізації передбачає: а) професійну мобільність, ефективність професійних дій; б) спрямованість на професійну діяльність як на ціль самореалізації; в) застосування ефек-

тивних інтуїтивних рішень в процес професійної діяльності; г) уміння формувати позитивну систему особистих відносин в рамках професійної діяльності (систему ділових відносин); д) формування референтного соціуму за фактором професіоналізму; е) інструментальна поведінка, що веде до досягнення мети, як фактор самореалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Александрина Н.Б. Актуальность развития творческих способностей личности в течение всей жизни / Н.Б. Александрина // Молодеж в науке и культуре XXI века : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов и соискателей / ЧГАКИ. – Челябинск, 2006. – С. 158-163.
2. Ангеловский А.А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : монография / А.А. Ангеловский. – Челябинск, 2006. – 187с.
3. Железняк Ю.Д. Инновационные перспективы подготовки педагогов по физической культуре в системе высшего профессионального физкультурного образования / Ю.Д. Железняк // Теория и практика физической культуры. – 2006. - № 4. – С.9-12.
4. Каблинова Ю.В. Профессиональная социализация студенческой молодежи: мотивационная структура процесса : дис. ... канд. социол. наук. – Ставрополь, 2006. – 171с.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – Минск: Просвещение, 1982. – 207с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М., 1984. – 320с.
7. Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности: дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 1999. – 359с.
8. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М.: Прогресс, 1995. – 412с.
9. Шумская Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации : дис. ... д-ра психол. наук. – Минск, 2005. – 363с.
10. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский. – М.:Прогресс, 1969. – 240с.
11. Gidding F/ The theory of Socializasion. – N. Y. , 1978. – 370 p.

ШИШКІНА Л. О.,
пошукач, РВНЗ „Кримський
гуманітарний університет”,
м. Ялта,
старший викладач, КЕГІ ТНУ,
м. Керч

ПОЛІСУБ'ЄКТНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовується доцільність використання полісуб'єктного підходу для формування професійної мобільності майбутніх учителів в контексті гуманістичної парадигми освіти, розглядаються поняття “полісуб'єкт”, “полісуб'єктна взаємодія”, а також уточнюється поняття “полісуб'єктний підхід” з точки зору педагогіки.

Ключові слова: гуманізація освіти, полісуб'єкт, полісуб'єктна взаємодія, полісуб'єктний підхід, професійна мобільність, майбутні учителя.

В статье обосновывается целесообразность использования полисубъектного подхода для формирования профессиональной мобильности будущих учителей в контексте гуманистической парадигмы образования, рассматриваются понятия “полисубъект”, “полисубъектное взаимодействие”, а также уточняется понятие “полисубъектный подход” с точки зрения педагогики.

Ключевые слова: гуманизация образования, полисубъект, полисубъектное взаимодействие, полисубъектный подход, профессиональная мобильность, будущие учителя.

The article substantiates expedience of using the polysubjective approach for forming professional mobility of future teachers in the context of humanistic paradigm of education, considers the concepts of “polysubject”, “polysubjective co-operation”, and also specifies the concept “polysubjective approach” in terms of pedagogics.

Key words: humanization of education, polysubject, polysubjective co-operation, polysubjective approach, professional mobility, future teachers.

Актуальність теми й постановка проблеми. Одним із напрямків реалізації Державної Національної програми «Освіта» є гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб. Це передбачає модернізацію освіти в Україні, що має охоплювати всі її рівні з метою соціалізації особистості, що розвивається в сучасному соціокультурному просторі. Провідну роль в цьому процесі грає глобальна освіта, що розглядається як чинник, здатний перебудувати розвиток цивілізованого суспільства, який встановлює ієрархію цілей, завдань та пріоритетів навчання й виховання молоді в напрямку розвитку гуманістичних орієнтацій по відношенню до інших культур, прагнення до їх розуміння та повазі. Глобальна освіта виступає одночасно і як відкрита система, детермінована зовнішніми соціокультурними обставинами, і як процес полісуб'єктних взаємодій індивідів всередині неї, а також як результат, що виражається у формуванні в особистості суспільно значущих цінностей та ідеалів. В рамках такої освіти якісно міняється зміст педагогічної діяльності, відбувається перебудова освітньої взаємодії її суб'єктів. Мова йде не просто про передачу вчителем учням знань та досвіду, а про спільну життєтворчість, психологічну сутність якої становить ціннісно-сміслова міжособистісна взаємодія учасників освітнього процесу, що забезпечує одночасне їх розвиток, самовдосконалення і самореалізацію [5].

Мета статті полягає в дослідженні впливу гуманізації освіти на формування професійної мобільності, обґрунтуванні доцільності використання полісуб'єктного підходу для формування професійної мобільності майбутніх учителів в контексті гуманістичної парадигми освіти, а також в уточненні поняття «полісуб'єктний

підхід» з точки зору педагогіки.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В контексті гуманізації освіти з особливою гостротою висувається проблема вдосконалення психолого-педагогічної підготовки студентів – майбутніх учителів до гуманістично-орієнтованого полісуб'єктної взаємодії в соціально-освітньому середовищі відповідно до вимог сучасного суспільства стосовно особистості вчителя як професіонала, який здатний направити процес соціалізації молодих громадян у глобальному світовому співтоваристві.

Оскільки на перший план у глобальній освіті виходять гуманітарні завдання, орієнтовані на розвиток особистості, психологічно готової до творчої спільної праці, головним завданням професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя стає формування у нього готовності до самостійного регулювання процесу організації міжособистісних відносин суб'єктів освітньої системи, заснованих на гуманістичних принципах взаємного розуміння, довіри і поваги, що полегшують процес їх позитивної взаємодії. Таким чином, однією з важливих передумов гуманізації освіти є оптимізація стосунків у полісуб'єктних системах «учитель - учитель», «учитель - адміністрація», «учитель - учень», «учитель - учні», «учитель - батьки» і т.п. Тобто, однією з визначальних умов гуманізації навчального й виховного процесу в школі є застосування полісуб'єктного підходу. Динамізм та суперечливий характер розвитку українського суспільства, актуальні проблеми формування активної, творчої особистості, забезпечення виконання нею соціально необхідних завдань в сучасних умовах вимагають також радикальних змін у структурі, якості та змісті гуманізації освіти. Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом

та високим ступенем професійної мобільності; не менш важливими будуть такі якості, як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштованість на досягнення мети раціональним шляхом та коректними засобами. Таким чином, у суспільстві, а відповідно в першу чергу в освіті, відбулася зміна пріоритетів на користь першорядного розвитку особистості, що повинно забезпечити виконання соціального замовлення суспільства: забезпечити його професійно мобільними фахівцями, що можливо зробити тільки в контексті справжньої гуманізації освіти на заходах полісуб'єктного підходу. Проаналізуємо основні поняття, необхідні для осмислення даної концепції.

Принципи гуманізму проголошені давно, проте й постає питання, як їх щонайкраще застосовувати в реальному житті. Гуманізація освіти більшістю дослідників розуміється як створення умов, спрямованих на розкриття і розвиток здібностей людини, його позитивну самореалізацію, в основі чого лежить повага до людини і віра в нього, визначення цілей, змісту, організації та засобів її життєдіяльності, а також характер взаємодії з оточуючими людьми, в цілому - середовищем. Поняття «гуманізація» є похідним від терміна «гуманізм», але існує багато визначень даного поняття. Сучасні вчені дають наступні визначення «гуманізації» та «гуманізації освіти»: «Гуманізація - реалізація принципу світогляду, в основі якого лежить повага до людей, турбота про них, переконання в їх великих можливостях до самовдосконалення. Гуманізація освіти - система заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти і технології навчання, орієнтованих на удосконалювання особистості, що займає центральне місце в структурі суспільних відносин» [3, с. 93]. З. Количева вважає, що гуманізація освіти - це концептуаль-

не положення про пріоритет особистості в освіті, формуванні її гуманного світогляду і творчого потенціалу [8, с. 175]. Нам здається найбільш прийнятним визначення гуманізму як «історично обумовлену систему поглядів, яка визнає людину самодостатньою цінністю, розглядає його як свідомого суб'єкта своїх дій, розвиток якого за законами власної діяльності є необхідною умовою розвитку суспільства» [10, с.113]. На думку А. Брушлінського, гуманістичне трактування людини як суб'єкта протистоїть розумінню його як пасивного істоти, що відповідає на зовнішні впливи лише системою реакцій, що є «гвинтиком» державно-виробничої машини, елементом продуктивних сил, продуктом (тобто тільки об'єктом) розвитку суспільства [1]. У традиційній педагогіці саме таким розумінням людини як об'єкта визначалися цілі, завдання освіти, методи і прийоми навчання. Але суть гуманістичного підходу інша: кожен учень або студент розглядається як унікальна цілісна особистість, для розвитку якої необхідно створення певних умов. Отже, метою освіти стає розвиток особистості, а завданням - створення умов для цього розвитку. У цьому випадку освіта з функціонального процесу, що перетворює роки навчання лише в підготовку до майбутніх соціальних функцій, стає розвиваючим процесом, який створює нові смисли і ставлення до життя. Цілі навчання при гуманістичному підході повніше збігаються з цілями особистості в підлітковому і молодому віці, якому притаманні специфічна соціальна активність, засвоєння норм і цінностей дорослого світу, наполегливе самовизначення, яке несе усвідомлення себе в суспільстві, врахування своїх можливостей, формування світоглядних позицій та оціночних уявлень про навколишній світ і людей. Головна мета процесу навчання при гуманістичному підході - розвиток особистості який дозволяє дати відчуття прийняття рішень, зна-

чуності її ролі, впливу її особистості на процес навчання. У такому контексті навчальна діяльність полімотивована, тому що вона визначається системою полісуб'єктних відношень, які визначаються тотальною інформатизацією, технологізацією і глобалізацією всього світового співтовариства. Трансформація цілей освіти тягне за собою зміну поглядів на навчання. Так, наприклад, І. Лернер вже в 1980 рр. розглядав навчання як акт взаємодії вчителя і учня з метою засвоєння останніми змісту соціального досвіду, а процес навчання розумівся ним як зміна актів навчання, яка відбувається за об'єктивними законами, і в ході якої змінюються діяльність вчителя та учнів, а також властивості учнів в результаті їх спільної діяльності [9, с. 9].

У антропоцентричній концепції І. Зимної гуманізація освіти розглядається як «змістотворний компонент всієї загальноосвітньої системи, який фокусує в собі мету, зміст і форми освіти як гуманістична парадигма». Гуманізація, на її думку, передбачає загальну для всього освітнього простору гуманістично-орієнтовану мету освіти, зміну змісту навчання в плані його гуманітаризації, загальний підхід до освіти як особистісно-діяльнісний; а форму навчання як діяльнісно-задану [4, с. 28-30].

Виклад основного матеріалу. Таким чином, гуманізація навчання потребує виконання певних умов, які мають бути орієнтовані на всебічний розвиток особистості учня з урахуванням його поліваріантних мотивацій і полісуб'єктних відносин у соціумі. Отже, гуманізація – це ключовий елемент нового педагогічного мислення, яке затверджує полісуб'єктну сутність освітнього процесу з точки зору гуманістичної педагогіки. Основу методології гуманістичної педагогіки складають особистісний, діяльнісний і полісуб'єктний підходи.

Особистісний підхід – це орієнтація на особистість при конструюванні

та реалізації педагогічного процесу як на мету, на суб'єкт, на результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід в освіті передбачає опору на природний процес саморозвитку творчого потенціалу і здібностей людини та створення для цього відповідних умов. Діяльності підхід передбачає розгляд діяльності як основи, засобу та вирішальної умови розвитку особистості. Вже під час навчання необхідно залучати учнів у різноманітні види діяльності (пізнання, праця, спілкування) та організовувати їх повноцінну в соціальному відношенні життєдіяльність. Полісуб'єктний або діалогічний підхід орієнтований на те, що сутність людини значно складніше і більш різнобічна, ніж його діяльність. В контексті цього підходу активність особистості та її потреби в саморозвитку відбуваються в умовах взаємин з іншими людьми, в умовах діалогу з ними, де ці потреби задовольняються. У цьому сенсі особистість є продукт і результат спілкування з оточуючими людьми. Тому особистість розглядається як система характерних для неї відносин, як носій взаємин і взаємодій соціальної групи. Діалогічний підхід в єдності з особистісним і діяльнісним дозволяє створити психолого-педагогічну єдність суб'єктів, завдяки якому об'єктний вплив поступається місцем творчому процесу взаєморозвитку і саморозвитку. Педагогічна деперсоналізована взаємодія, що діє до теперішнього часу, жорстко детермінується рольовими розпорядженнями, що суперечить одному з головних гуманістичних принципів – принципу полісуб'єктного (діалогічного) підходу. Даний принцип обумовлений тим, що тільки в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин, рівноправного навчального співробітництва і взаємодії можливо гармонійний розвиток особистості [11]. Принцип полісуб'єктного підходу передбачає перетворення суперпозиції педагога і підлеглий позиції учня в особистісно-

рівноправні позиції людей, які знаходяться в стосунках співпраці. Таке перетворення пов'язане із зміною ролі і функцій учасників педагогічного процесу: педагог не виховує, не вчить, а актуалізує, стимулює прагнення студента до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для самору.

Для того, щоб обґрунтувати доцільність використання полісуб'єктного підходу при формуванні професійної мобільності майбутніх вчителів, необхідно розглянути поняття «полісуб'єкт», «полісуб'єктна взаємодія» і генезис поняття «полісуб'єктний підхід».

Полісуб'єкт відображає єдність розвитку внутрішніх змістів реальних суб'єктів, що перебувають у суб'єкт-суб'єктних відносинах, які об'єднані спільною творчою діяльністю. Суб'єкти полісуб'єкта здатні до активності, дієвості, інтеграції. Вони готові до перетворення навколишнього світу і себе, виступають як цілісний суб'єкт у відношенні до процесу саморозвитку і у відносинах з іншими полісуб'єктами. Полісуб'єктна взаємодія - це така форма взаємодії суб'єктів один з одним, яка здатна породжувати їх взаємну обумовленість і особливий тип спільності [6].

Кожна людина, яка є членом суспільства, виконує в ньому певні функції, обумовлені його приналежністю до певної спільноти людей. Ці функції здійснюються в результаті взаємодії суб'єкта з іншими людьми як на макрорівні, так і на мікрорівні. Макрорівень - це соціальне середовище, яке розглядається з точки зору тієї суспільної системи, до якої належить індивід, мікрорівень - це те конкретне середовище, в якому безпосередньо живе людина і в якому вона виконує певну роль, обумовлену її становищем у цьому середовищі. Таким чином, приналежність людини як до мікрорівня, так і макрорівня, визначає неминучість його вступу у множинні відношення з суб'єктами

обох рівнів, тобто в полісуб'єктні взаємодії. В освітньому просторі теж представлені і взаємодіють безліч індивідуальних і колективних суб'єктів, що відносяться до освітнього процесу на макрорівні і мікрорівні: ті, хто навчаються, їх родина, викладачі, педагогічний колектив, керівник освітньої установи, орган управління освітою, регіон, держава та інші. Тому можна зробити висновок, що сучасні освітні процеси доцільно розглядати з точки зору полісуб'єктних взаємодій, а у зв'язку із значною акселерацією всіх процесів, які відбуваються в суспільстві, полісуб'єктний підхід в освіті є об'єктивним і досить ефективним.

Успішність полісуб'єктного підходу та взаємодії вчителя початківця з іншими учасниками освітнього процесу є важливим чинником соціально-професійної адаптації до умов практичної діяльності: чим ширше круг педагогічних проблем, що усвідомлюються молодим фахівцем як предмет педагогічної взаємодії, і чим виразнішою є метасуб'єктна позиція вчителя у сфері міжособистісного спілкування, тим вище його професійний статус в соціально-педагогічному середовищі, тим більше задоволення він отримує від педагогічної професії. Протягом останніх років побудова навчання в контексті суб'єктності стає більш традиційною для педагогів: учитель створює для учнів умови займати не просто активну, але й ініціативну позицію в навчальному процесі, а учні при цьому не просто засвоюють пропонований програмою матеріал, але пізнають світ, вступаючи з ним в активний діалог. Їм самим доводиться шукати відповіді і не зупинятися на новому знанні, як на остаточній істині.

В даний час триває пошук, спрямований на перетворення традиційного навчання в особистісно-орієнтований процес навчання і самовиховання. Ідея проектування та розвитку полісуб'єктної взаємодії в інформаційному просторі освітньої

установи продиктована бажанням надати будь-якому суб'єкту освітнього процесу можливість задовольнити особисті і соціальні освітні потреби. Дотримуючись принципу, що в кожному є свій талант, будь-який суб'єкт може розкрити його, так як спосіб полісуб'єктної взаємодії може забезпечити становлення особистості в кожному суб'єкті і розвиток його індивідуальності в інформаційному просторі навчального закладу при організованій діалоговій взаємодії в навчально-виховному процесі.

У процесі педагогічної взаємодії суб'єктами виступають педагог та учень (учні), тому саме від їхньої співпраці залежать ефективність та розвиток навчально-виховного процесу, налаштування педагога здійснювати процес викладання, а учнів – до сприйняття та засвоєння знань. Таким чином, відбувається своєрідний обмін, від якого залежить очікуваний результат спільної діяльності. Сам процес навчання та виховання вважається повноцінним тільки тоді, коли навчається і виховується не лише виключно учень, але водночас і вчитель. При цьому до уваги беруться міжособистісні відносини при спільній діяльності та уявлення про партнера, а основними принципами виступають рівність, партнерство та взаємна повага. Педагогічна взаємодія відбувається не лише на рівні педагог – учень, але вона може стосуватися й інших вимірів, таких як педагоги – учень або педагог – учні. У цьому випадку можна говорити про «полісуб'єкт» педагогічної взаємодії. Полісуб'єкт має наступну спрямованість взаємодії у процесі діяльності: суть полісуб'єктної взаємодії полягає у циклі повторюваних відношень $Я \rightarrow Ми \rightarrow Я$. При такому підході полісуб'єкт являється спільністю, яка розвивається як єдине ціле, і в якій розвиток кожного суб'єкту відбувається в контексті розвитку цілого полісуб'єкту [2, с.24].

Важливість побудови сьогодні полісуб'єктного типу педагогічної

взаємодії є беззаперечною, адже такий тип сприяє розвитку освіти, передбачає стосунки «суб'єкт – суб'єкт» між викладачем та студентами і спонукає до постійного саморозвитку викладача водночас із розвитком студентів; а студентів полісуб'єктний підхід спонукає до підвищення рівня самосвідомості кожного члена колективу з одночасним усвідомленням спільноти, свого місця та ролі у цій спільноті.

Поява полісуб'єктних спільнот забезпечує досягнення виховних цілей, які полягають в тому, щоб кожен випускник навчального закладу був високоморальним, творчим, компетентним, відповідальним громадянин, вкорінений у духовних і культурних традиціях своєї країни. Полісуб'єктний підхід розкриває умови, закономірності та принципи взаємодії суб'єктів освітнього середовища, яке розглядає ці взаємодії в рамках суспільства, що швидко розвивається і потребує постійного ускладнення та удосконалення полісуб'єктних взаємодій. Отже, в результаті полісуб'єктних взаємодій зміст і організація освітньої діяльності педагога можуть бути переглянуті. Очевидно, важливим фактором є організація учнів в систему спілкування, коли «один буде бачити в собі іншого», так як потреби сьогодення учнів впливають на перетворення завтрашнього дня. З цим завданням може впоратися лише вчитель, який живе у відчутті часу, спраглий зберегти ті людські цінності, які підтримують розвиток і творчість [7].

Висновки. Зазначене вище дозволяє дійти висновків, що полісуб'єктна взаємодія всіх учасників педагогічного процесу відображає інноваційні процеси в освіті і є невід'ємним проявом нової гуманістичної освітньої парадигми, що характеризується розвитком творчого, новаторського підходу до формування професійно мобільного вчителя на засадах полісуб'єктного підходу. Застосування даного підходу є цілком доцільним та ефективним,

тому що полісуб'єктний підхід досліджує активність особи в процесі розвитку і реалізації в професійно-освітній діяльності професійної мобільності педагогів, що виявляється через потребу і здатність людини самоудосконалюватися, забезпечує не тільки розвиток творчого потенціалу, але і сприяє прояву креативності у ситуації невизначеності; розвиває інтер-

претаційну компетентність вчителя як уміння подивитися на ситуацію з різних точок зору; сприяє актуалізації мотиваційних ресурсів навчання; розвиває у вчителя особистісних установок, найбільш адекватних гуманістичному навчанню; допомагає вчителям та учням в особистісному розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Брушлинский А.В. К проблеме субъекта в психологической науке. В сб. "Гуманистические проблемы психологической теории". – М.: Наука, 1995. – С. 5-18.
2. Вачков И. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И. Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16-29.
3. 3. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей / Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. – М., 2002.
4. 4. Зимняя И.А. Гуманизация образования - императив XXI века. В сб. "Гуманизация образования", вып.1. – Набережные Челны, 1996. – С. 20-30.
5. 5. Иванова С. П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде: дис. доктора псих. наук: 19.00.07 / Иванова Светлана Павловна. – СПб, 2000. – 334 с.
6. 6. Т.Б. Казачкова Инновационность полисубъектного взаимодействия в образовании. – [Электронный ресурс]: <http://www.itiprao.ru/index.php> (дата обращения 17 октября 2012г.).
7. 7. Казачкова Т.Б. Феномен полисубъектного взаимодействия в системе постдипломного образования // Постдипломное образование: проблемы развития личности // Материалы VIII международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. – СПб., 2009. – С. 52-54.
8. 8. Колычева З.И. Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма / З.И. Колычева. – СПб., 2004. – 175 с.
9. 9. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
10. 10. Панфилова Т.В. О содержании понятия "гуманизм" / Т.В. Панфилова // Философские науки. – 1990. – № 9. – С.113 – 118.
11. 11. Пичкова Л.С. Концепция формирования иноязычной компетентности в магистратуре в контексте Болонского процесса / Л. С. Пичкова, Н. А. Багдасарова. – М. : МГИМО-Университет, 2007. – 130 с.

**4.
ПСИХОЛОГІЧНІ,
ПЕДАГОГІЧНІ ТА
ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ
ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

ВОЛОСЮК М.А.,
старший викладач,
Харківський національний
автомобільно-дорожній
університет

ПРОЦЕНКО О.М.,
доцент,

ПЕЧЕРЦЕВ О.О.
кандидат технічних наук, доцент,
завідуючий кафедрою,
Харківський національний
університет будівництва та
архітектури,
м. Харків

ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ В ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНИХ ГРУПАХ СТУДЕНТІВ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ, ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Проаналізовано особливості викладання дисциплін природничо - наукової, професійної та практичної підготовки студентів в інтернаціональних групах.

Ключові слова: *мультимовне середовище, іноземні студенти, інтернаціональні групи, математика, нарисна геометрія, інженерна графіка.*

Проанализированы особенности преподавания дисциплин естественно-научного блока, профессиональной и практической подготовки студентов в интернациональных группах.

Ключевые слова: *мультязыковая среда, иностранные студенты, интернациональные группы, математика, начертательная геометрия, инженерная графика.*

The analysis of the teaching peculiarities of natural and science disciplines in international groups of students has been made.

Key words: multi-language environment, foreign students, international groups, mathematics, descriptive geometry, civil engineering drawing.

*«Науки не просто межують одна з одною,
а укорінюються та проникають одна в одну»
М. Пирогов*

Постановка проблеми. В умовах глобалізації світової економіки уніфікація підготовки кадрів призводить до формування загальносвітових освітніх мереж і потоків студентів. Досвід щоденної взаємодії студентів у процесі навчання й спілкування в інтернаціональних групах дозволяє підготувати конкурентноздатних фахівців для міжнародного й внутрішнього ринків праці.

Розвиток академічної мобільності в сучасному світі зробили особливо актуальною проблему формування мультимовного полікультурного академічного середовища в університетах.

Мета статті. Створення умов для успішної адаптації в новому академічному, національному, соціокультурному, мовному і т.п. середовищі й інтеграції в нього, підвищення мотивації й ефективності навчання, рівня комунікативної компетенції іноземних студентів, підготовка їх до наукової діяльності, а також розробка й використання сучасних учбово-методичних ресурсів і впровадження новітніх освітніх технологій і методик - основні завдання, які поставлено перед викладачами, що працюють з іноземними студентами у вузах.

Викладення питання. У технічних вузах більшість студентів навчаються за спеціальностями, що вимагають досить глибокої природничо-наукової підготовки. Дисципліни цього блоку

подаються одними з перших у планах освітньо-професійної підготовки студентів. І саме на них покладено завдання адаптації іноземних студентів до вивчення дисциплін професійної та практичної підготовки нерідною мовою.

Метою навчання дисциплінам природничо - наукового блоку є формування фундаментальних знань, умінь і навичок, що забезпечують міцне й свідоме оволодіння студентами курсами математики, фізики, нарисної геометрії та ін. у системі вищої освіти. У результаті вивчення цих дисциплін студент повинен засвоїти їх обчислювальний апарат, методи доказів і обґрунтувань рішень, ідеальні поняття й абстрактні структури.

У випадку іноземних студентів проблема не тільки у формуванні предметних компетенцій, але й у необхідності розвитку їхніх лексичних навичок і вмінь, удосконалення української (російської) мови до рівня максимально наближеного до рівня носіїв мови, вивчення стійких математичних та інших мовних конструкцій. Студенти-іноземці повинні читати й розуміти прочитане, сприймати на слух предметну інформацію, коментувати розв'язування завдань і докази, викладати свої думки, використовуючи специфічну природничо-наукову (математичну, фізичну та ін.) термінологію.

На підготовчих факультетах вузів

студенти-іноземці мають можливість систематизувати наявні й доповнити знання, що їх невистачає, привести їх у відповідність до вимог вищої школи до студентів молодших курсів, оволодіти термінологією, лексикою й найпростішими конструкціями, характерними для мови базових дисциплін рівня випускника середньої школи; розвинути загальнонавчальні вміння й навички самостійної роботи. Розвиток цих умінь і навичок дозволяє студенту вчитися на молодших курсах: читати наукову й навчальну літературу, слухати лекції, брати участь у роботі практичних і семінарських занять.

Студенти-іноземці, що пройшли довузівську підготовку, як правило, добре читають і розуміють прочитані завдання, цілком задовільно викладають свої думки на загальні теми в соціально-побутових, соціально-культурних сферах. У той же час студенти погано сприймають інформацію на слух при прослуховуванні лекцій і, у зв'язку із цим, виникають проблеми при конспектуванні й засвоєнні лекційного матеріалу. Лекційні заняття залишаються для них найбільш важкою формою роботи: студенти погано розуміють промовлений текст, не встигають записувати словесні формулювання слідом за викладачем, хоча математичні викладення вони, як правило, записують нарівні з україномовними (російськомовними) студентами. Виникають труднощі при сприйнятті й використанні в мові класичного, прийнятого в природничо-наукових (особливо математичних) дисциплінах, варіанта формулювання визначень. Студенти-іноземці із труднощами перефразують символічну математичну та технічну мову в правильні з точки зору української (російської) мови речення. Крім того, прихильність до обмеженого числа звичених термінологічних граматичних конструкцій призводить до проблеми вільного викладу своїх думок на задану предметну тему.

Опис математичної моделі вимагає від студента навичок володіння нор-

мами підмови математики, що відбивається в певному наборі синтаксичних конструкцій, характерних тільки для математичного підстилю. З іншого боку, математика, у силу своєї наднаціональної специфіки, практично в будь-якому підручнику світу має однакову структуру й логіку викладання, що доцільно використовувати для більш успішного оволодіння термінологією дисципліни нерідною мовою.

Викладачам, що проводять заняття в інтернаціональних групах, варто звертати особливу увагу на забезпечення не тільки предметних умінь і навичок студентів, але й на формування лексичної й термінологічної бази студентів-іноземців у україномовних (російськомовних) потоках (особливо на молодших курсах), необхідної їм при вивченні природничо-наукових, професійних та практичних блоків дисциплін і при продовженні навчання на наступних курсах.

Традиційно мовна діяльність підрозділяється на 4 види: аудіювання (усна форма, сприйняття), мовлення (усна форма, відтворення), читання (письмова форма, сприйняття), письмова мова (письмова форма, відтворення). Робота над даними видами мовної діяльності повинна здійснюватися викладачем в інтернаціональних групах у певній послідовності в рамках заняття або циклу занять. У рамках будь-якої теми лексико-граматичний матеріал повинен бути представлений у всіх видах мовної діяльності. Формування комунікативно значущих умінь і навичок здійснюється за допомогою серії спеціальних вправ, у яких представлений лексико-граматичний матеріал, що вивчається, за тією або іншою темою. Відбір лексичного й граматичного мінімуму, послідовність викладення матеріалу визначається ступенем його необхідності для рішення того або іншого комунікативного завдання.

Викладення навчального матеріалу дисциплін природничо-наукового блоку у вузі (особливо - технічному)

повинне бути скоординоване із програмами вивчення суміжних дисциплін і адаптоване з урахуванням поетапного оволодіння студентами-іноземцями лексикою й конструкціями наукового стилю мовлення. При відборі навчального матеріалу (як лекційного, так і для практичних та семінарських занять) необхідно враховувати рівень попередньої підготовки студентів і їхню спеціалізацію, рівень володіння певним обсягом наукової термінології й частотними лексико-граматичними конструкціями, характерними для мови математики, фізики і т. ін. При використанні міждисциплінарних зв'язків варто виявляти спільні лексичні конструкції й використовувати їх для нарощування й активування термінологічного запасу. Доцільна попередня робота з термінами, розбір визначень, робота з прикладами. Вправи, пропонувані іноземним студентам, повинні обов'язково містити алгоритми керування (систему завдань зі зворотним зв'язком) і алгоритми функціонування (зразки предметних і мовних дій).

Для формування в іноземних студентів мовної компетенції в обов'язі, що забезпечує можливість здійснення учбово-професійної діяльності українською (російською) мовою, викладачу доцільно дотримуватися концентричного принципу в наданні матеріалу. Концентр - це відрізок навчального процесу, протягом якого студенти повинні оволодіти певним комплексом граматичних структур і лексичних одиниць, поданих (і застосовуваних) у типових ситуаціях спілкування. Кожне заняття повинне містити лексичний матеріал і граматичні конструкції, пов'язані з певним розділом предмету, що дозволяє об'єднати вивчення мови й засвоєння матеріалу. Навчальний матеріал відбирається у відповідності з наступними принципами навчання: свідомість, комунікативність, усне випередження, ситуативно-тематичне подання матеріалу, апроксимація іншомовної діяльності

(тобто допущення деяких помилок у мові, що не порушує комунікацію), наочність, концентрація навчальних годин. Обсяг навчального матеріалу повинен бути суворо обмежений. Відбір матеріалу варто здійснювати за принципом уведення самої необхідної лексики й граматичних конструкцій з перспективою на подальше розширення й поглиблення знань з даної теми, ставлячи акцент на циклічність подачі матеріалу (повторення й поглиблення матеріалу даної теми при вивченні нових тем курсу). Матеріал повинен бути розташований за ступенем його зростаючої складності в змістовному плані й у плані лексико-граматичного наповнення, з урахуванням вимог до рівня володіння видами мовної діяльності. Презентацію нових лексичних одиниць доцільно здійснювати або тлумаченням з використанням уже відомих синонімів, моделей, конструкцій, або перекладом на мову-посередник.

Однією із проблем є неповна відповідність перекладу технічних термінів, надана в словниках, даної конкретної спеціальності. Тому важливо правильно пояснити кожне слово або термін, перевірити, чи правильно розуміє студент їхнє значення. Навчальна допомога з дисципліни повинна мати глосарій найбільш важливих термінів з досить докладним поясненням їхнього значення.

Прищеплювання іноземним студентам уміння узагальнювати й систематизувати поняття є однією з головних задач, що поставлено перед викладачем. Доцільно надавати предметний і мовний матеріал занять у вигляді таблиць і схем, що сприяє наочності, систематизації й, відповідно, кращому сприйняттю й засвоєнню. Заняття повинні мати комунікативну спрямованість, що пов'язане з необхідністю мотивації: іноземний студент не здатний «просто» говорити українською (російською) на мові математики чи іншої дисципліни, йому необхідні якась мета, мотив, проблема, які йому цікаві. Із цією метою студен-

там варто пропонувати різноманітні завдання, які дозволяють задіяти всі види мовної діяльності в навчанні й сприяють розвитку професійних навичок, що реалізуються на нерідній для студента мові.

Дидактичне структурування навчального матеріалу у вигляді опорних сигналів, структурно-логічних схем, алгоритмів сприяє засвоєнню первинних понять на репродуктивному рівні й формує з кожного предмета «ядро знань».

Проведення занять в інтерактивному режимі з обов'язковим поетапним виділенням і повторенням закінчених частин навчального матеріалу й закріпленням за допомогою завдань, що контролюють засвоєння кожного блоку інформації (принцип концентричності), створює оптимальні умови для формування комунікативної компетентності іноземних студентів в учбо-во-науковій сфері спілкування.

Видання питань українською (російською) мовою до екзаменів з дисципліни для всіх напрямів зі зразками екзаменаційних білетів, прикладами відповідей на них і критеріями оцінювання дає можливість студенту-іноземцю завчасно якісно підготуватися до сесії. Наявність виданого конспекту лекцій і інших навчальних посібників і методичних вказівок, матеріал яких адаптований для вивчення студентами-іноземцями, і які оснащені навчальним словником математичної, фізичної і т.п. лексики на мовах-посередниках, також дасть можливість студенту-іноземцю почувати себе впевнено в новому освітньому середовищі.

Для випускників освітньо-професійного рівня «Бакалавр» важливим є рівень розвитку графічних навичок і просторового мислення. У вузі основну роль у цьому процесі відіграють курси нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки. Викладачам цих дисциплін доводиться вирішувати ряд специфічних проблем. Нарисна геометрія, як і будь-яка інша наука, вимагає знання термінології, після ви-

вчення якої студенти готові, як правило, сприймати новий матеріал. При вивченні креслення окрім наукової термінології доводиться вводити великий обсяг технічних термінів (назви різних геометричних форм, інструментів і т.ін.), що вимагає особливого підходу при формуванні учбо-вометодичних матеріалів і перегляду методів їхньої презентації.

Необхідна переорієнтація з вербальних засобів подачі навчального матеріалу на візуальні засоби, тобто доцільно створювати, наприклад, мультимедійні лекційні курси вивчення інженерної графіки. При цьому треба основний наголос робити на наочність геометричних побудов і точність текстових формулювань.

Використання інформаційних акумулятивно-адаптаційних технологій (ААТ) дозволяє оптимально згорнути й сконцентрувати інформацію, а потім презентувати її студентам в адаптованому варіанті. Вони виконують опорну функцію для формування висловлювання на основі досліджуваних моделей, допомагають перебороти мовний бар'єр. Сприйняття лекцій також полегшується наочними текстами, створеними на основі ААТ за принципом мінімізації навчального матеріалу.

Висновки. Отже, основні принципи організації навчально-методичної діяльності викладача в групах з інтернаціональним складом студентів: комунікативно-практична спрямованість навчання, функціональний підхід (наближення навчальної діяльності до природних умов спілкування), поетапність і циклічність навчання, модульність, індивідуалізація навчання, інтеграція всіх видів мовної діяльності й формування вмінь продуктивної й репродуктивної діяльності, індивідуальна швидкість просування, доступність, використання лінгвістичних та предметних узагальнень, сполучення наочності й алгоритмічності, обов'язковий поетапний контроль, реалізація принципу єдності теорії й

практики, застосування діяльнісного підходу у навчанні, активність використання мови навчання.

Таким чином, у випадку наявності в учбовій групі інтернаціонального контингенту студентів, для якого характерні істотні розходження у вихідному рівні знань, труднощі на-

вчання нерідною мовою в нерідному соціокультурному середовищі й т.ін., застосування зазначених принципів в організації навчальної діяльності студентів-іноземців призводить надалі до більш успішного їхнього просування у природничо-науковій, професійній та практичній підготовці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ильченко А.Н. Математическая культура – основа профессиональной подготовки специалиста для инновационной экономики / А.Н. Ильченко, Б.Я. Солон // *Современные проблемы науки и образования*. – 2010. – № 2. – С. 119-129.
2. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе / Ю.Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 216 с.
3. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – СПб.: Златоуст, 2000. – 230 с.
4. Иванова М.А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе / М.А. Иванова. – СПб.: Нестор, 2000. – 149 с.
5. Кутузова Г.И. Базисные понятия как основа межпредметной координации / Г.И. Кутузова, М.А. Иванова, И.Л. Перфилова // *Обучение иностранных студентов: состояние и перспективы: Сб. науч. метод. статей*. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1997.-С. 135-140.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации / Г.К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. – 256с.

ГОЛУБЄВА М. О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри зв'язків із
громадськістю, психології та
педагогіки,
Національний університет
«Києво-Могилянська академія»,
м. Київ,

МАКАРЕНКО О. М.,

доктор медичних наук, професор
кафедри психології, ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький
педагогічний університет імені
Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький,

АНДРЕЙЧЕВА А. О.,

студентка, ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький педагогічний
університет імені Григорія
Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЖИТТЄЗБЕРЕЖЕННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито зміст понять «здоров'язбереження» та «життєзбереження» в психолого-педагогічному аспекті. Аналізується вплив навчального стресу на здоров'я дітей та підлітків.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбереження, життєзбереження, навчальний процес.

В статье рассматривается содержание понятий «здоровьесохранение» и «жизнисохранение». Анализируется влияние учебного стресса на здоровье детей и подростков в психолого-педагогическом аспекте.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесохранение, жизнисохранение, учебный процесс.

The concepts "health preservation" as a problem that occurs due to the introduction of the child to school and being under the influence of her school stress. According to the subject were introduced the concept of "saving lives", which can be considered as a key to the full development of personality.

Key words: health, health preservation, saving lives, preschool and primary school age, learning process, stress.

Постановка проблеми у загальному вигляді та актуальність дослідження. Перехід дитини із старшого дошкільного до молодшого шкільного віку супроводжується наступним етапом розвитку, який передбачає навчання у школі. Відповідно дитина потрапляє у новий, невідомий для неї світ, який докорінно відрізняється. По-перше, відбувається вікова криза, інтереси дошкільника і молодшого школяра не збігаються, провідною поступово стає не ігрова діяльність, а навчальна. По-друге, зміна звичного середовища та вступ до школи супроводжується великою кількістю стресових ситуацій, які ведуть до порушення психічного та соматичного стану здоров'я. Виникають такі запитання, чи буде розвиватися особистість здоровою, і, відповідно, народжувати здорових дітей, до чого це призведе у майбутньому. Навіщо боротися із наслідками стресу, такими, як порушення психічного та соматичного станів здоров'я, якщо можна запобігти цих порушень, або хоча б зменшити їхній вплив. Відповідно актуальності набувають такі поняття як «здоров'язбереження» та «життєзбереження».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання збереження здоров'я молодого покоління піднімали у своїх роботах видатні всесвітньовідомі науковці К. Ушинський, Л. Виготський, В. Сухомлинський. Однак ця невичерпна тематика й сьогодні цікавить багатьох вчених.

Проблемою здоров'язбереження опікуються сьогодні такі дослідники:

О. Омельченко [8], Н. Смірнов [10], В. Ковалько [5] та багато інших. Ідеями виховання здорового покоління, свідомого ставлення особистості до свого здоров'я та здоров'я інших пронизані найважливіші сучасної державні документи про шкільну освіту (Закон України «Про загальну середню освіту», Закон України «Про освіту» та т. і.).

Виклад основного матеріалу. Як відомо, одне із провідних завдань середньої школи – передача знань від попередніх поколінь наступним, формування вмінь та навичок у школярів. Як стверджує доктор педагогічних наук, професор Київського національного університету імені Тараса Шевченка А. Марушкевич: «якість знань залежить від багатьох факторів: загального розвитку особистості, вміння мотивувати необхідність оволодіння ними задля майбутньої перспективи, бажання бути кращим і визнаним тощо» [7, с. 152]. Однак при цьому залишається поза увагою здоров'я тих, хто навчається та тих, хто вчить. Здоров'я людини – поняття багатопланове. Це не лише відсутність хвороб, а й комфортне психологічне самопочуття, гарний настрій, високий рівень пристосування, благополуччя. Здоров'я - це гармонійне поєднання фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я. Це - результат самодисципліни, самопізнання, самореалізації на основі стійкої потреби бути здоровим.

Проведений науковий пошук та аналіз робіт таких авторів, які дають визначення поняттю «здоров'язбереження», як М. Варданян [1, с. 9]; М. Волчек [2, с. 8]; О. Глебова [3, с. 94]; Г. Серіков [9];

С. Серіков [8, с. 47]; Н. Суворов [11, с. 114], надали можливість О. Іоновій та Ю. Лук'яновій [4, с. 69-72] стверджувати, що термін «здоров'язбереження» – у педагогічному аспекті, це такий процес навчання й виховання, що не наносить прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю учнів. Цей процес створює безпечні й комфортні умови перебування дітей у школі, забезпечує індивідуальну освітню траєкторію дитини, запобігає виникненню у неї стресів, перевантаженню, втомі вихованців і тим самим сприяє збереженню й зміцненню здоров'я школярів. Відповідно до цього визначення впливає важливе поняття життєзбереження. На нашу думку, життєзбереження – це соціально-гуманітарне поняття, яке висвітлює умови процесу збереження людиною психічного та соматичного здоров'я. При цьому передбачається, що особистість свідомо ставиться до збереження власного життя та життя інших, підтримує та розвиває здоров'я. Природно, що майбутньому поколінню створюється можливість розвиватися, вести здоровий образ життя, а у майбутньому народити здорових дітей. Однак це відбувається тільки при поєднанні зусиль особистості та суспільства, за умов збереження власного якісного здоров'я та життя і здоров'я оточуючих.

Підвалини здоров'я закладаються ще у початкових класах середньої школи. Більшу частину доби дитина проводить у школі. Тож основним завданням процесу навчання є не тільки навчити, сформувати певні вміння та навички, розвинути творчий потенціал, а й максимально зберегти здоров'я учнів, навчити їх боротися із негативним впливом стресу, який супроводжує їх протягом усього навчання. Цьому допомагає використання в навчально-виховному процесі здоров'язберігаючих технологій. Здоров'язберігаючі технології – такі, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці учнів у школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, ста-

тевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям дитини [6, с.12].

У педагогічній науці проблемі здоров'язбереження молодших школярів велику увагу приділяв Василь Олександрович Сухомлинський. На його думку, здоров'я – це не просто відсутність хвороб, а якість життя, глибинна, суттєва й комплексна проблема життєздатності людини. Видатний педагог-гуманіст наголошував, що добре, міцне здоров'я є однією із найважливіших умов життєрадісного сприймання активної і творчої діяльності кожної дитини. Тому предметом постійної уваги вчителя має бути турбота про зміцнення здоров'я, підвищення працездатності, загальний фізичний розвиток дітей [12, с. 103-107].

Загальновідомо, що для збереження здоров'я школярів важливу роль відіграє дотримання санітарно-гігієнічних умов у навчально-виховному процесі:

- режим вологого прибирання приміщення;
- створення куточку гігієни (місця для миття рук);
- облаштування фонтанчиків із питною водою;
- естетичне оформлення інтер'єру школи, в якому гармонійно використовуються здоров'язберігаючі аспекти:
 - а) озеленення (вибір квіткових композицій, рослин, які мають терапевтичний ефект);
 - б) кольорова гама, яка підтримує позитивний психоемоційний стан;
 - в) створення умов для провітрювання класів та коридорів.

Організація навчально-виховного процесу у сучасній середній школі, як правило, відповідає певним санітарно-гігієнічним нормам. Це стосується освітлення, розмірів меблів, поліграфічних параметрів підручників та наочних посібників тощо, тобто всьому, що підлягає нормуванню.

На думку провідних науковців, які ретельно досліджують, розвивають та

впроваджують технології збереження здоров'я у навчальних закладах найдоцільнішими є такі, що відповідають наступним принципам:

- мають за основу комплексний характер збереження здоров'я;
- беруть до уваги більшість факторів, що впливають на здоров'я;
- враховують вікові та індивідуальні особливості учнів;
- забезпечують запровадження цілей та змісту політики освітнього закладу зі зміцнення здоров'я учнів та формування здорового способу життя;
- контролюють виконання настанов, зміст яких має здоров'язберігаючий та профілактичний характер;
- постійно покращують санітарно-гігієнічні умови навчального закладу, матеріально-технічну та навчальну базу, соціально-психологічний клімат у колективі відповідно до сучасних вимог;
- заохочують учнів до участі в плануванні оздоровчої діяльності навчального закладу та до аналізу виконаної роботи;
- формують позитивне ставлення учнів до навчального закладу, взаємоповагу та взаєморозуміння між учителями й учнями та учнів між собою;
- обґрунтовують умови послідовності в реалізації технології;
- здійснюють періодичну оцінку ефективності технології;
- залучають батьків до збереження та зміцнення здоров'я дітей;
- практикують особистісно-орієнтований стиль навчання та спілкування;
- створюють освітнє середовище, що забезпечує комфортні та безпечні умови життєдіяльності учнів і вчителів.

Дослідженнями доведено, що ефективність формування здорового способу життя вимагає активного залучення учнів до здоров'язберігаючого навчального процесу, формування в них активної позиції щодо зміцнення

і збереження власного здоров'я. Аналіз здоров'язберігаючої діяльності загальноосвітніх закладів України дозволив виділити складові моделі цієї діяльності. Ця модель має поєднувати такі форми та види роботи:

- корекцію порушень соматичного здоров'я із використанням комплексу оздоровчих та медичних заходів без відриву від навчального процесу;
- різноманітні форми організації навчально-виховного процесу з урахуванням їхнього психологічного та фізіологічного впливу на учнів;
- контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; нормування навчального навантаження та профілактику перевтоми учнів;
- медико-психолого-педагогічний моніторинг загального стану здоров'я та фізичного, психічного розвитку учнів;
- розробку та реалізацію навчальних програм із формування в учнів навичок ведення здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок;
- діяльність служби психологічної допомога вчителям та учням у подоланні стресів, стану тривоги; сприяння гуманному ставленню до кожного учня; формування доброзичливих взаємовідносин у колективі вчителів;
- організацію та контроль за дотриманням збалансованого харчування всіх учнів школи;
- заходи, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я вчителів та учнів, створення умов для їхнього гармонійного розвитку.

Звичайно, вирішення проблеми збереження здоров'я дітей, підлітків, вчителів потребує спеціальної уваги всіх зацікавлених у цьому сторін (педагогів, медиків, батьків, представників громадськості). Однак особливе місце у оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна й має всі можливості для того, щоб зробити

освітній процес здоров'язберігаючим. І в цьому випадку мова йде вже не просто про стан здоров'я сучасних школярів, а про майбутнє України, яке може стати «світлим» при дотриманні вищезазначених умов, видів роботи, технологій та спрямуванні роботи на життєзбереження школярів.

Висновки. Здоров'я дітей - одне з основних джерел щастя, радості та повноцінного життя батьків, вчителів, суспільства в цілому. Для України головною проблемою, яка пов'язана з майбутнім держави, є збереження і зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді. Турботу викликає різке погіршення стану фізичного та розумового розвитку молодого покоління, зниження рівня народжуваності й тривалості життя, зростання смертності, особливо дитячої.

Вступаючи до школи, 85% дітей мають ті чи інші порушення соматичного та психічного характеру, зростає кількість дітей, які мають психоневрологічні захворювання. Тому головним завданням у діяльності педагогічних колективів навчальних закладів на сучасному етапі повинно бути збереження та зміцнення здоров'я дітей, формування позитивної мотивації у ставленні до здорового способу життя у вчителів, учнів та їхніх батьків.

У педагогічному аспекті термін «здоров'язбереження» передбачає такий процес навчання й виховання, який зміцнює та розвиває здоров'я школярів та вчителів, не наносить прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю учнів і педагогів. Цей процес створює безпечні й комфортні умови перебування дітей у школі, забезпечує індивідуальну освітню траєкторію дитини, запобігає виникненню у неї стресів, переважанню, втомі вихованців і тим самим сприяє збереженню й зміцненню здоров'я школярів.

У сучасних умовах відповідно з цього впливає вся важливість такого поняття як «життєзбереження». На нашу думку, життєзбереження – це соціально-гуманітарне поняття, яке

висвітлює умови процесу збереження людиною психічного та соматичного здоров'я. При цьому передбачається, що особистість свідомо ставиться до збереження власного життя та життя інших, підтримує та розвиває здоров'я. Природно, що майбутньому поколінню створюється можливість розвиватися, вести здоровий образ життя, а у майбутньому народити здорових дітей. Однак це відбувається тільки при поєднанні зусиль особистості та суспільства, за умов збереження власного якісного здоров'я та життя і здоров'я оточуючих.

Сучасне молоде покоління розвивається під впливом постійного стресу, який, у свою чергу, негативно впливає на їхнє подальше життя та розвиток. У такий спосіб, знижується шанси майбутніх поколінь з'явитися на світ здоровими та мати високий рівень стресостійкості та здатності пристосовуватися до умов життя.

Не дивлячись на пріоритети державної політики у галузі освіти, спрямовані на виховання здорового способу життя особистості взагалі та молоді особі конкретно, науково-методична підготовка педагогів залишається на недостатньому рівні розвитку в аспекті прищеплення ідей та принципів здоров'язбереження та життєзбереження.

Учителі та батьки залишаються для школярів, особливо молодших, основними джерелами знань про життєзбереження. Отже значної уваги потребує підготовка майбутніх вчителів до ефективної організації навчально-виховної діяльності на уроці та позаурочний час із використання життєзберігавальних технологій, форм співпраці із родинами, шляхів залучення батьків до процесу формування засад здоров'язбереження та життєзбереження.

На сьогодні ще не розроблені критерії та показники сформованості здоров'язбереження школярів, хоча накопичено значний теоретичний та методичний потенціал.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Варданян М. Р. Имидж педагога как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в основной школе: автореф. дис. канд. педаг. наук: спец. 13.00.01. – Омск, 2007. – 23 с.
2. Волчек М. Г. Обучение математике младших школьников в условиях здоровьесбережения: автореф. дис. канд. педаг. наук: спец. 13.00.02. – Новосибирск, 2006. – 21 с.
3. Глебова Е. И. Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения студентов вуза: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2005. – 182 с.
4. Іонова О. М. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема / О. М. Іонова, Ю. С. Лук'янова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. – Харків : Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2009. – № 1. – С. 69-72.
5. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе 1-4 классы. - М. : Вако. 2004. – 158 с.
7. Марушкевич А. А. Забезпечення якості знань учнівської молоді у навчально-виховному закладі // Вища освіта України. – Додаток 3 (т.6). – 2007 р. - К. : Гнозис, 2007. – С. 152-156.
8. Омельченко О. В. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу. : Дис. канд. наук: 13.00.04 – 2008. – 24 с.
9. Серигов С. Г. Обеспечение паритета образованности и здоровья учащихся в теории и практике образования: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / 13.00.04. – Челябинск, 2002. – 385 с.
10. Серигов Г. Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании. – Екатеринбург; Челябинск, 1999. – 242 с.
11. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. - М. : АПК ПРО. 2002. – 246 с.
12. Суворова Н. В. Послевузовская подготовка учителя к организации здоровьесберегающего обучения: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Красноярск, 2006. – 208 с.
13. Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977.– Т. 3: Серце віддаю дітям. – 670 с.

ГОЛУБЄВА М.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри зв'язків із
громадськістю, психології та
педагогіки, Національний
університет «Києво-Могилянська
академія»,
м. Київ,

МАКАРЕНКО О.М.,
доктор медичних наук, професор
кафедри психології, ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,

ЛИСЕНКО Л.М.,
магістрант,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

ВПЛИВ НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ НА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ

*Статтю присвячено дослідженню адаптації до навчання учнів
початкових класів.*

Ключові слова: адаптація, дезадаптація, психомалюнок,
тривожність.

*Статья посвящена исследованию адаптации к обучению в школе
учеников начальных классов.*

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, психорисунок,
тревожность, факторы тревожности.

*The article investigates the psychological mechanisms of adaptation to
the training of primary school pupils.*

Key words: adaptation, exclusion, anxiety, disturbing factors.

Актуальність дослідження. На сучасному Державні освітні програми передбачають докорінне реформування концептуальних засад освіти та спрямування зусиль на розкриття таланту, творчих здібностей молодого покоління (Закон України “Про освіту”, Національна доктрина, Проект розвитку освіти України в ХХІ ст.). За цих умов у нашому суспільстві дуже гостро постає проблема адаптації та збереження психічного здоров’я особистості. Сучасна система виховання та освіти вимагає суттєвих змін у методиці навчання, у технології формування загальнолюдських моральних цінностей та у змісті підготовки нової генерації до життя. У цьому руслі проблема психологічної адаптації дітей до школи є актуальна та потребує уваги зі сторони психологів та педагогів.

Учителі, соціальні педагоги, медики, соціальні працівники, батьки турбуються про стан здоров’я учнів, адже саме у школі дитина проводить 70% часу свого активного життя протягом 10-11 років. За даними поглиблених медичних оглядів школярів нервово-психічні розлади та різного роду відхилення від норми виявляються майже у половини обстежених дітей. Дослідники вважають, що 20-40% цих розладів пов’язані із впливом шкільного навчання на здоров’я дітей та підлітків. Понад 80% першокласників мають психофізіологічні відхилення, а близько 10% першокласників мають граничні порушення психічного здоров’я. Ця статистика змушує нас задуматися про проблему стану здоров’я молодших школярів та вплив його на рівень їхнього особистісного розвитку. Учителі, психологи та медичні працівники приділяють цій проблемі максимум уваги.

Однією із важливих галузей сучасної педагогіки є вивчення розвитку адаптаційних можливостей особистості школярів та профілактика шкільної дезадаптації, а також критичні періоди психічного розвитку. Особлива

увага звертається на дітей молодшого шкільного віку. Найважливішим у цьому є те, що звикання до шкільного життя є складним процесом. Одні діти проходять цей процес легко без психологічних травм, а інші – важко. Із цього й випливає проблема “шкільної дезадаптації”.

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб висвітлити вплив стресу, що виникає у процесі навчання, на молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Початок систематичного навчання в школі – один із найважливіших періодів у житті дитини та водночас один із стресових періодів в її житті. Оскільки це пов’язано з необхідністю адаптуватися до нових соціальних умов та пов’язано з подальшим формуванням дитини як особистості. Цей процес супроводжується різноманітними зрушеннями у функціональному стані здоров’я дитини та значною мірою зачіпає психоемоційну сферу. Від якості та швидкості перебігу адаптаційного періоду у початковій школі значною мірою залежить успішність подальшої соціалізації дитини. Аналіз педагогічного досвіду свідчить про те, що в сучасних умовах різко збільшується кількість учнів початкових класів, які відчують стан дезадаптації (М. Бітянова, Г. Бурменська, І. Дубровіна, О. Захаров, В. Оржеховська та інші). Цей стан науковці, вчителі й батьки пов’язують не тільки з проблемою здоров’я дитини або її успішністю у навчанні, але й із соціально-психологічним входженням дитини в шкільне життя, в колектив класу, в систему “вчитель-учень”. Несприятливий перебіг адаптації свідчить про зниження функціональних резервів організму та перенапруження регуляторних систем, що супроводжується виникненням соматичних захворювань.

Виникнення та переживання стресу залежить від об’єктивних та суб’єктивних чинників (від психологічних особливостей дитини, оцінки нею ситуації, зіставлення своїх сил і

можливостей із тим, що вимагається, та т. і.). У стані стресу матимуть значення не тільки внутрішні (психологічні) особливості особистості, але й зовнішні. Некоректне ставлення педагога до дитини, об'єктивні труднощі адаптації до школи призводять до виникнення стресу школяра, а деяких випадках і до неврозів, страхів. Р. В. Овчарова зазначає, що «шкільний стрес» – це таке порушення психічного стану, яке призводить до різкого погіршення стану здоров'я і не дає можливості учню успішно справлятися з навчальним навантаженням, нормально спілкуватися [3, с. 10]. Слід зазначити, що соціальна позиція школяра, яка накладає на нього почуття відповідальності, обов'язку, може спровокувати появу страху “бути нетим”. Дитина боїться не встигнути, запізнитися, зробити не так, не те, бути засудженою та показаною.

Оскільки організм людини та соціальне середовище знаходяться не в статичній, а в динамічній рівновазі, їхній взаємозв'язок змінюється постійно, як і процес адаптації [1, с. 22]. Від оптимального перебігу адаптаційного періоду підчас вступу до школи значною мірою залежить подальша успішність учня. Шкільна дезадаптація призводить до зниження навчальної мотивації, деформації міжособових відносин, розвитку невротичних станів, формування девіантних форм поведінки.

Діти 6–7 років реагують на стан невизначеності всією своєю суттю: у них порушується біологічна та психологічна рівновага, знижується стійкість до стресів, зростає напруженість. У школярів можуть з'явитися стан тривоги, проявитися яскравіше будь-які негативні риси характеру: впертість, неслухняність, замкнутість. Крім інтелектуального навантаження, що різко зростає з початком навчання у школі, значно зростають і фізичні навантаження, пов'язані з тривалою відсутністю рухів. А для дітей 6–7 років останнє стає фактором, що найбільш стомлює.

Пристосування (адаптація) дитини до школи відбувається невідразу. Це довготривалий процес, пов'язаний із значним напруженням усіх систем організму дитини. Складність пристосування організму до нових умов, висока „ціна”, яку платить організм дитини за досягнуті успіхи, визначає необхідність ретельного врахування всіх факторів, які сприяють адаптації дитини до школи чи, навпаки, гальмують цей процес.

Період адаптації до школи розпочинається з 1 вересня і триває в кожній дитини по-різному (від трьох тижнів до трьох місяців). Тривалість адаптаційного періоду залежить від таких факторів: вік дитини; стан здоров'я, розумовий розвиток дитини та інші психологічні особливості дитини (поведінка значною мірою залежить від типу нервової системи); рівень тренованості адаптаційних механізмів (перебування в дитячому садку, різні умови життя); досвід спілкування з дорослими та однолітками (позитивне ставлення до вимог дорослих, адекватне спілкування з іншими дітьми). Залежно від зазначених факторів адаптація дитини до шкільних умов відбувається по-різному (можна виділити групи дітей, у яких легко проходить адаптація, групи дітей із адаптацією «середньої важкості», ще одну - з «важкою адаптацією»).

На зміну проблемам, пов'язаних із підготовкою та вступом дітей до школи, приходять проблеми, пов'язані вже з особливостями власне навчання в школі як опануванням нового виду діяльності.

До таких проблем переважно відносять:

- 1) труднощі, пов'язані з новим режимом дня;
- 2) труднощі адаптації дитини до класного колективу;
- 3) труднощі, що локалізуються в сфері стосунків із вчителями;
- 4) труднощі, обумовлені зміною домашньої обстановки на шкільну.

Усі ці труднощі є відображенням

поступового входження дитини в нову соціальну ситуацію розвитку: в учня з'являються нові обов'язки (вчасно приходити до школи, виконувати домашні завдання, дотримуватись розкладу занять). Відбувається процес адаптації до нового колективу ровесників, формуються особисті стосунки з вчителем. Нарешті, змінюється соціальна позиція дитини в сім'ї, ставлення до неї інших членів родини. Формується світогляд дитини, нові уявлення та погляди, збагачується палітра її почуттів, естетичних переживань, розширюється коло її інтересів, захоплень. Усю цю „програму” дитина завоює в перші шкільні роки.

Психологами доведено, що під час навчання число здорових дітей скорочується у п'ять разів [2, с. 14]. До чинників погіршення здоров'я учнів, на думку дослідників, належить низка факторів: невідповідність дитини до школи, негативне ставлення вчителів до учнів, страх покарання та отримання незадовільної оцінки, нездатність засвоїти шкільний матеріал, перевтома в процесі навчання. Але в одному авторі одностайні та вважають, що психічні фактори є основними в процесі шкільної дезадаптації. У свою чергу, дезадаптація призводить до безпричинної агресивності, депресії, відмови відвідувати уроки, заниженої самооцінки, страху відповідати біля дошки, очікування поганого ставлення до себе як з боку вчителів, так і учнів. Значущим чинником, що погіршує здоров'я дітей, є агресія з боку вчителів. Ця ситуація не тільки знижує рівень успішності учнів, але й призводить до появи так званої шкільної тривожності, а у подальшому – до заворювань невротичного характеру.

Для досягнення поставленої мети нами було проведено психодіагностичне дослідження щодо визначення особливостей адаптації до навчання учнів першого та другого класів. Дослідження механізмів адаптації молодших школярів проводилось нами на базі ЗОСШ с. Цибли Перяслав-Хмель-

ницького району Київської області. У експерименті брали участь 50 школярів, учні 1-2-х класів (32 дівчат і 18 хлопців). Вік досліджуваних становив 6-8 років. Дослідження проводилося протягом вересня-листопада. На першому етапі дослідження нами була обрана психодіагностична методика: проективний тест особистісних стосунків, соціальних емоцій та ціннісних орієнтацій «Будиночки». За цим тестом ми підраховували вегетативний коефіцієнт (надалі - ВК), який характеризує енергетичний баланс організму: його здібність до енерговитрат або тенденцію до енергозбереження. Тест показав, що в учнів першого класу середній ВК мають 54% опитуваних, що свідчить про стан оптимальної працездатності, який відбувається за рахунок періодичного зниження активності. Цим учням необхідна оптимізація режиму праці та відпочинку. 28% дітей мають оптимальну працездатність, відрізняються бадьорістю, здоровою активністю, готовністю до енерговитрат. 18% учнів мають низький ВК, відповідно їхній стан характеризується хронічною перевтомою, виснаженням, низькою працездатністю. Деяко інші показники були виявлені в учнів другого класу. А саме: середній ВК мають 23% учнів. Дітей з достатнім ВК набагато більше – 71%, це дуже хороший показник для класу. Дітей з низьким ВК в класі лише 6%.

Вибір проективних малюнків «Я в школі» та «Школа звірів» зумовлений не лише метою дослідження, а й тим, щоб під час виконання таких малюнків активізувалися емоційні аспекти шкільного досвіду молодшого школяра, його ставлення до пережитих навчальних ситуацій, до себе як до учня та значущих інших (учителя, однокласників). За допомогою психомалюнка ми досліджували й симптомокомплекс, які може переживати дитина, з'ясовувались рівень і характер тривожності, оцінка учнем самого себе як суб'єкта учіння та оцінка вчителя як суб'єкта управління навчальною

діяльністю, що мають певне емоційне забарвлення. Методичні підходи, якісний аналіз та інтерпретація психомалюнків є ідентичними й описані в психодіагностичній науковій літературі. Так, ми звертали увагу на розміщення малюнка на аркуші, на окремі деталі малюнка, співвідношення між ними, якість ліній на техніку виконання малюнків, що дозволило зафіксувати наявність чи відсутність переживань і тривожності і т. ін. За проєктивними малюнковими методиками «Я у школі» та «Школа звірів» було виявлено нами три рівні адаптації. У першому класі 14% учнів мають негативне ставлення до процесу навчання і 52% учнів позитивне ставлення до процесу навчання, в 34% учнів виявляється амбівалентне ставлення до процесу навчання. У 20 % учнів негативне ставлення до вчителя, а у 56% - позитивне; решта - 24% учнів -амбівалентне (присутні ознаки як позитивного так і негативного ставлення). У другому класі група дітей, які мають негативне ставлення до процесу навчання, становить 10%, 52% учнів сприймають цей процес позитивно і 38% мають амбівалентне ставлення до процесу навчання. У 16% учнів спостерігалася негативне ставлення до вчителя, у 66% - позитивне; у 18% учнів - амбівалентне.

Для детальнішого з'ясування рівня та характеру тривожності, що пов'язана зі школою, було проведено «Тест шкільної тривожності Філліпса». Рівень тривожності визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їхньої кількістю.

Змістова характеристика кожного синдрому (фактора) така:

1. Загальношкільна тривожність – загальний емоційний стан учня, що пов'язаний із різними формами його включення у шкільне життя.

2. Переживання соціального стресу – емоційний стан школяра, на тлі якого розвиваються його соціальні контакти (передусім, з ровесниками).

3. Фрустрація потреби у досягненні успіху – несприятливе психічне тло,

яке не дозволяє учневі розвивати власні потреби в успіхові, досягненні високого результату і т. д.

4. Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, представлення себе іншим, демонстрації власних здібностей.

5. Страх перед ситуацією перевірки знань – негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо, публічних) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх невідповідності очікуванням дорослих – орієнтація на значущість інших в оцінці результатів, учинків і думок, переживання через очікування негативних оцінок з боку інших.

7. Низький фізіологічний опір стресу – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосування дитини до ситуацій стресового характеру, що підвищують ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожні фактори середовища.

8. Проблеми і страхи в стосунках з учителями – загальне негативне емоційне тло стосунків з дорослими у школі, що знижує успішність учіння дитини.

Так, за фактором «загальношкільна тривожність», який характеризує загальний емоційний стан учня, що пов'язаний з різними формами його включення у шкільне життя, визначено, що значна кількість учнів першого і другого класів вирізняються підвищеними і високими показниками за цим фактором, зокрема: у першому класі – 40% досліджуваних з підвищеним рівнем тривожності; у другому класі – 32% учнів з підвищеним рівнем тривожності. На нашу думку, виявлені високі показники у перших класах пов'язані з особливостями адаптації учнів до навчання у школі. Також, виявлено значну кількість досліджуваних учнів початкових класів з високим і підвищеним рівнями тривожності за факторами «фрустрація потреби

у досягненні успіху» та «проблеми і страхи у стосунках з учителями», що зумовлюють розвиток негативного і амбівалентного ставлення до навчання в молодших школярів. За фактором «проблеми і страхи у стосунках з учителями», який є свідченням загального негативного емоційного фону стосунків з дорослими у школі, встановлено, що у другому класі суттєво збільшується кількість молодших школярів з високим і підвищеним рівнями тривожності. Якщо у першому класі виявлено 16% школярів з підвищеним рівнем тривожності, то в другому класі кількість таких досліджуваних складає 24%.

Також, за результатами опитування батьків ми виявили, що у більшості учнів відсутня психосоматична симптоматика, але є частина дітей у яких спостерігаються психосоматичні симптоми дезадаптації (у 9 учнів першого класу та 1 учня другого класу). Найчастіше це такі симптоми: дитина вранці сонна і млява; хворіла у вересні-жовтні. У 3 дітей наявні наступні симптоми: довго не можуть заснути, хоча дуже втомилися; довго просинаються; розмовляють уві сні; млявість, стомленість, дратівливість, збудженість після школи; безпричинні болі в животі; мають поганий апетит; гризуть нігті. Ці

дані підтверджуються результатами аналізу медичної статистики: саме ці діти в адаптаційний період найбільше хворіли.

Висновки. В цілому рівень адаптації першокласників до навчання у школі є достатній, але є група дітей, для яких рівень освітнього стресу високий і які відчувають певні труднощі в адаптації до школи.

Ця ситуація не тільки знижує рівень успішності цих учнів, але й призводить до появи так званої шкільної тривожності і захворювань невротичного характеру. Досить часто в цих молодших школярів розвиваються почуття страху, висока тривожність, незадоволеність собою. Поява перерахованих вище негативних станів зумовлюється такими детермінантами, як: 1) низькі оцінки, які отримує дитина, та переживання, пов'язані з цими оцінками; 2) байдужість чи негативізм у ставленні вчителя до дитини або у ставленні дитини до вчителя; 3) конфлікти у взаєминах з однокласниками, відсутність друзів, низький соціальний статус учня у класі.

Учні, які мають низькі показники за всіма або більшістю досліджуваних аспектів потребують подальшого супроводу з боку вчителів, батьків та психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Александровский Ю. А. Состояния психологической дезадаптации и их компенсация. - М. : Наука, 1976. - 156 с.
2. Лескова-Савицкая А. А. Проблема адаптации первоклассников к школе : Методические рекомендации для школьных психологов. - Одесса, 2001. - 60 с.
3. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога. - М., 2001. - 146 с.

ЄФІМОВА О.М.,
старший викладач
кафедри англійської мови
технічного спрямування №2,
ФЛ НТУУ «КПІ»,
м. Київ

ЗНАЧЕННЯ РОЛЬОВИХ І ДІЛОВИХ ІГОР У МІЖКУЛЬТУРНОМУ СПІЛКУВАННІ КУРСАНТІВ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядається сутність комунікативної методики: методи, цілі, і завдання у підготовці курсантів до іношомовного спілкування. Основна увага приділяється особливості застосування комунікативного підходу при навчанні курсантів через створення комунікативних ситуацій, наближених до реальних.

Ключові слова: рольова гра, комунікативний підхід, метод навчання, іношомовне спілкування, мотивація навчальної діяльності.

В статье рассматривается сущность коммуникативной методики: методы, цели и задания в подготовке курсантов к иноязычному общению. Основное внимание уделяется особенности применения коммуникативного подхода при обучении курсантов путем создания коммуникативных ситуаций, приближенных к реальным.

Ключевые слова: ролевая игра, коммуникативный подход, метод обучения, иноязычное общение, мотивация учебной деятельности.

The article deals with the nature communicative methodology: methods, objectives and features in the process of teaching cadets the foreign language. The focus is on the features of the communicative approach in teaching cadets through the creation of communicative situations close to real.

Key words: role-playing game, communicative approach, methods of learning, foreign language communication, motivation to study.

Постановка проблеми. – У формуванні іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) курсантів вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) істотне місце відводиться ігровим методикам, зокрема організації рольових і ділових ігор. Тут ідеться про „спосіб групового діалогічного дослідження можливостей дійсності у контексті інтересів особистості” [3, с. 237]. Саме ігрова форма як вид діяльності містить елементи емоційно наповненого проникнення „Я-особи” у життя інших людей. При цьому у грі не лише максимально підкреслюються суспільні функції індивідуума, а й на практиці відбувається перевірка набутих знань.

В іграх, які відтворюють картини суспільних відносин, кожний учасник психологічно формується, власне, як особистість. Цей аспект виховного процесу окреслюється поняттям „навчальна гра”. Як спеціальний вид діяльності вона спрямована на засвоєння певних знань, формування вмінь і навичок, а відтак є засобом навчання. Її визначальний педагогічний сенс у процесі навчання майбутніх офіцерів іноземної мови полягає в „створенні умов для саморозвитку особистості” [2, с. 91].

Аналіз наукових публікацій. На підставі аналізу науково-методичної літератури (Р. Гришкова, Г. Китайгородська, Р. Мартинова, Н. Микитенко, Л. Морська та ін.) й особистого досвіду автора з’ясовано, що майбутні військовослужбовці у процесі іншомовної підготовки повинні засвоювати конкретні відомості професійного, лінгвокраїнознавчого, культурологічного, естетичного та іншого характеру, а оволодіння іноземною мовою на рівні вищої військової освіти уможливило підхід до її вивчення не лише як певної лінгвістичної системи, а й засобу міжкультурного спілкування. У такій ролі іноземна мова виступає самотнім інструментом пізнання культури певної національної спільноти, у тім числі лінгвокультури. Тому залучення

курсантів ВВНЗ до елементів окресленої культури нами розглядалося крізь призму обов’язкової передумови для побудови безпосередніх і опосередкованих мовленнєвих професійних та особистісних контактів з її репрезентантами. У зв’язку з цим і виникла необхідність у проектуванні навчально – рольових ігор, які стимулюють до різноманітних міжособистісних взаємодій усіх суб’єктів навчального процесу, та які є засобом формування професійної комунікативної компетенції. Цим і пояснюється актуальність вибору даної теми. Саме у грі засвоюються громадські функції, норми поведінки.

Звідси, **метою** статті є розкриття значення рольових і ділових ігор у міжкультурному спілкуванні курсантів вищого військового навчального закладу.

Зростаючі потреби у військових фахівцях з високим рівнем іншомовної компетенції змушують здійснювати орієнтацію освітньої політики вищої військової школи на взаємозв’язок професії та мови, зближення військово-професійної та мовної освіти. Тому нині іноземна мова стала невід’ємною складовою професійної підготовки військового фахівця.

Виклад основного матеріалу. Нині процеси гуманізації освіти вимагають переосмислення цілей, змісту та технологій навчання іноземної мови як ефективного засобу спілкування, а ширше – способу міжкультурної комунікації та міжкультурного взаєморозуміння. У цьому сенсі особливого значення набуває поглиблене пізнання культури іншомовної країни. Розвиток міжнародних контактів і військових зв’язків спричиняє утвердження орієнтації сучасної методики навчання курсантів іноземній мові з урахуванням реальних умов комунікації. Досягнення ІКК на рівні кінцевого результату навчання передбачає як наявність у майбутніх офіцерів іншомовної компетенції, так і засвоєння об’ємної кількості позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування.

З'ясовано, що у навчанні іноземної мови високу ефективність мають комунікативні ігри, в яких, зазвичай, використовуються прийоми комунікативної методики. Учасники таких ігор розв'язують комунікативно-пізнавальні завдання засобами іноземної мови. З цього погляду стрижневе призначення комунікативних ігор – це організація іншомовного спілкування у процесі розкриття конкретної комунікативної проблеми. Адже комунікативні ігри мають високий ступінь наочності і дають можливість активізувати досліджуваній мовний матеріал у мовленнєвих ситуаціях. Останні моделюють та імітують реальний процес спілкування [8, с. 51].

Практичний досвід засвідчує, що ігрові елементи розвивають креативність і фантазію курсантів, забезпечуючи їм можливість практично застосувати здобуті знання, зримо проявляти комунікативні здібності. Гра завжди передбачає прийняття рішення щодо змісту дії чи висловлювання, тоді пошук відповідей на ці запитання активізує розумову діяльність курсантів. Таким чином, комунікативна гра вводиться у навчальний процес як творче навчальне завдання з метою створення реальних умов для прояву мисленнєвої діяльності курсантів. Це сприяє формуванню та розвитку їхніх інтелектуальних та комунікативних умінь, а звідси виникає підґрунтя для реалізації особистісного потенціалу курсантів.

Переваги рольових ігор у вивченні іноземної мови в умовах ВВНЗ – це активний ігровий характер участі у комунікації, його максимальна наближеність до реального спілкування, творчий підхід до участі, театралізована форма спілкування тощо. Рольові ігри, реалізуючи емоційну мовленнєву взаємодію, викликають винятковий інтерес у курсантів. Попри те, що вони вимагають значних підготовчих зусиль як з боку викладача, так і курсантів, досвід засвідчує, що їх доречно застосовувати регулярно.

Як свідчить досвід викладання у Військовому інституті телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”, курсанти переважно позитивно оцінюють ігрові методи навчання, вбачаючи в них реальну практичну цінність. Власне, рольові та ділові ігри сприяють активному залученню курсантів у процес комунікації, створюючи в аудиторії атмосферу, близько дотичну до навколишнього світу. Це дає можливість використовувати лексику, вживання якої в іншій ситуації носило б штучний характер.

З'ясовано, що рольова гра – це своєрідна триєдність, яка втілюється у мовленнєвій, ігровій та навчальній діяльності. Курсанти сприймають її, у першу чергу, як ігрову діяльність, у процесі якої вони примірюють різні ролі у різних ситуаціях. При цьому навчальний характер рольової гри ними часто не усвідомлюється. Натомість викладач свідомо розглядає рольову гру як форму навчання спілкуванню, тому для нього мета гри полягає передовсім у „розвитку мовленнєвих навичок і умінь вихованців” [9, с. 206]. Відтак, варто наголосити, що рольова гра не є некерованим дійством, хоча й супроводжується реалізацією важливих навчальних можливостей.

З-поміж стрижневих чинників, які визначають характер рольової гри, слід виокремити наявність єдиного сюжету. Він повинен відповідати не лише обраній комунікативній ситуації, а й рольовим взаєминам між учасниками спілкування. Примітно, що останні нерідко носять конфліктний характер [6, с. 230].

Приймаючи конкретну роль, курсанти грають самих себе або ж якогось персонажа у специфічній ситуації. Звідси – важливість включення формованої мовленнєвої діяльності у пізнавальну й ігрову. У цьому ключі викладач конструє для курсанта такі зовнішні та внутрішні обставини, в яких він змушений використо-

ти доцільне висловлювання. Цю доцільність диктує контекст ситуації, а мірою засвоєння курсантом згаданих обставин, викладач пропонує ті форми, необхідні для побудови цього висловлювання. Зазначимо, що такий підхід містить особливу перспективність в умовах сьогодення.

Отже, рольові ігри дають можливість програмувати зміст висловлювання, відштовхуючись від психологічної та соціальної специфіки заданої ролі. З цього погляду актуальним є розширення рольової палітри, що міститься у підручниках з іноземних мов. Мірилом цього має бути використання відомих для курсантів персонажів, а також моделювання природних ситуацій спілкування. Звісно, в навчанні не втрачають своєї вагомості розважальні елементи, однак більш доречним є вирішення позамовного завдання. Йдеться, для прикладу, про створення певного образу за допомогою міміки, жестів, визначеного змісту мовленнєвої та позамовленнєвої поведінки.

У методичній літературі зафіксовані такі правила проведення рольових ігор [5, с. 251; 7, с. 37], які є дієвими і для навчального процесу у ВВНЗ:

1) курсантам пропонується уявити себе в ситуації, яка може виникнути в реальному житті, тобто поза аудиторією (для прикладу, це можуть бути такі теми, як зустріч у кав'ярні, відвідини театру, участь у конференції, бізнес-ланч, військові навчання тощо);

2) курсантові необхідно адаптуватися до певної ролі (гра самого себе або ж роль уявного співрозмовця) у зазначеній вище ситуації;

3) учасники рольової гри повинні поводити себе природно, тобто їхня поведінка має відповідати виконуваним ролі у реальному житті;

4) курсантам як учасникам гри слід концентрувати увагу на комунікативному використанні мовних одиниць у повній відповідності з певною ситуацією та роллю.

Усе це свідчить про те, що рольова гра містить істотні можливості у

практичному, освітньому і виховному аспектах. Вона посилює мотивацію до навчання, активізує навчально-пізнавальну діяльність курсантів, дає змогу використовувати наявні знання, досвід, навички спілкування у розмаїтих ситуаціях, наближених до реальних. Крім цього, має місце розширення сфери спілкування, а це сприяє створенню сприятливого психологічного клімату на занятті та підвищенню ефективності навчального процесу. Суттєвим є те, що „у рольовій грі задіяні мислення, уява й мовлення” [1, с. 23].

Особливий інтерес для досліджуваної проблематики становить ділова гра. З'ясовано, що в основі ділової гри лежать загальноігрові елементи, зокрема, наявність ролей і ситуацій, в яких відбувається їх реалізація, а також різні ігрові предмети. Ділова гра має, крім названих ігрових елементів, ще одну суттєву характеристику: йдеться про моделювання в грі ситуацій, наближених до реальних умов професійної діяльності.

У контексті характеристики ділової гри, яка увиразнює актуальність ігрового моделювання процесу навчання майбутніх офіцерів, заслуговує на увагу окреслення його основних цілей, до яких належать: а) забезпечення комплексної перевірки й оцінки отриманих курсантами знань; б) прищеплення навичок практичної роботи, спроможності колективного прийняття, аналізу й аргументації прийнятих рішень; в) формування поглядів курсанта, наближені до реалій військової професії.

Ділова гра надає можливість курсантам імпровізувати у певних ситуаціях професійного спілкування, шукати шляхи й засоби досягнення комунікативної мети, а це, своєю чергою, забезпечує „наявність певної самостійності у мовленнєвій поведінці з урахуванням соціокультурних норм іншомовного соціуму” [4, с. 183].

З-поміж основних характеристик ділової гри нами виокремлено такі:

1) особливе ставлення до навколиш-

ного світу – кожний учасник одночасно перебуває у реальному й уявному світі, що, у свою чергу, забезпечує пізнавальну цінність гри загалом, власне, з проекцією на ігровий момент;

2) суб'єктивна діяльність курсантів – кожний учасник гри має змогу проявити індивідуальні якості не лише в ігровій ситуації, а й у всій системі міжособистісних відносин; остання охоплює такі типи взаємин: „особистість – особистість”, „особистість – група”, „особистість – викладач”;

3) соціальна значущість ділової гри як виду діяльності – незалежно від внутрішнього стану та настрою учасники повинні грати відведені їм ролі, оскільки умови гри не передбачають пасивної позиції;

4) соціально-педагогічна форма організації життя – у процесі гри курсанти відпрацьовують певні форми соціальної поведінки, які мають перспективу застосування у подальшій військово-професійній діяльності;

5) специфіка умов процесу засвоєння знань – теоретичні й практичні знання пропонуються курсантам як учасникам гри у формі природного ділового спілкування, тобто відсутнє примусове запам'ятовування значних обсягів інформації.

Варто зазначити, що ділова гра як методичний прийом – поліфункціональна, адже, по-перше виховує здатність самостійно мислити й приймати рішення; по-друге, збагачує лінгвістичні та країнознавчі знання; по-третє, тренує й закріплює професійні знання; по-четверте, формує мовленнєву, інтеркультурну та комунікативну компетентність.

Аргументація широкого застосування ділових ігор задля формування ІКК, зокрема у курсантів Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”, полягає в тому, що завдяки такому методичному прийому відображається комунікативно-ситуативна та рольова організація

процесу навчання іноземним мовам, а також формування системи країнознавчих і лінгвокраїнознавчих фонових знань.

У цьому контексті заслуговує на увагу аналіз етапів проведення рольових і ділових ігор. Загалом можна виокремити три етапи їх реалізації:

1. Сутність підготовчого етапу полягає у введенні курсантів у рольову ситуацію (визначення сюжету, рольових взаємодій). Курсанти ознайомлюються з питаннями для обговорення, а ширше – навчально-професійною проблемою, відбувається підготовка до засвоєння необхідного мовного та мовленнєвого матеріалу відповідно до ситуації та сюжету; фіксується мета гри.

2. Упродовж другого, основного етапу безпосередньо реалізується сюжетний задум відповідно до теми й прийнятих норм усного спілкування іноземною мовою. Успішне завершення гри значною мірою залежить від наявності адекватних рольових правил, реквізиту, а також розташування учасників гри у конкретному просторі.

3. Завершальний етап передбачає оцінку викладачем діяльності курсантів, ґрунтовний аналіз лінгвістичного, комунікативного та поведінкового компонентів гри, а звідси – формулювання загальних висновків і рекомендацій для майбутніх ігор.

З'ясовано, що в основі ділової гри лежать загально ігрові елементи, зокрема, наявність ролей і ситуацій, в яких відбувається їх реалізація, а також різні ігрові предмети. Ділова гра має, крім названих ігрових елементів, ще одну суттєву характеристику: йдеться про моделювання в грі ситуацій, наближених до реальних умов професійної діяльності.

Висновки. Ділова гра як один із різновидів рольової гри повинна репрезентувати собою імітацію ситуації професійно-орієнтованого спілкування курсантів в одній зі сфер їхньої майбутньої фахової діяльності, що реалізується засобами іноземної мови. Її

доцільно розглядати як найвищий вимір використання іноземної мови з метою професійного спілкування, адже у процесі гри оволодіння діловими якостями поєднується з опануванням прийомами майбутньої професійної діяльності. Ділова гра, у свою чергу,

зумовлює активізацію розумової діяльності учнів, позитивно впливаючи на їхню креативність як майбутніх фахівців. Як наслідок, формуються засади професійної етики та етикет, а звідси – постає підґрунтя для набуття практичних умінь і досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Куннер Д. Клинические ролевые игры и психодрамы / Д. Куннер – М.: Класс, 1993. – 224 с.
2. *A guided reader for secondary English: pedagogy and practice* / [edited by David Stevens]. – London: Routledge, 2012. – 147.
3. Drinkwater N. *Games & activities for primary modern foreign languages* / Nicola Drinkwater. – Harlow – New York: Pearson Longman, 2008. – 321 p.
4. Cortes-Conde D. B. F. *Identity and Ideology: Culture and Pragmatics in Content-Based ESL* / Diana Boxer Florencia Cortes-Conde // *Second and foreign language learning through classroom interaction*; [edited by Joan Kelly Hall, Lorrie Stoops Verplaetse]. – Mahwah, N.J. – London: Erlbaum, 2000. – P. 173 – 188.
5. Hellstén M. *Researching international pedagogies: sustainable practice for teaching and learning in higher education* / Meeri Hellstén, Anna Reid. – Dordrecht – London: Springer, 2008. – 316 p.
6. Herz D. *Professional education for international organizations: preparing students for international public service* / Dietmar Herz, Marc Schattenmann, Susan Lynn Dortants. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008. – 240 p.
7. Morgan C. *Foreign language and culture learning from a dialogical perspective* / Carol Morgan, Albane Cain. – Clevedon: Multilingual Matters, 2000. – 160 p.
8. Reeves N. *Linguistic auditing: a guide to identifying foreign language communication needs in corporations* / Nigel Reeves, Colin Wright. – Clevedon: Multilingual Matters, 1996. – 139 p.
9. Richards J. C. *Approaches and methods in language teaching* / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 270 p.

ЖАРУК І.В.,
магістр економіки, пошукач
кафедри зв'язків із громадськістю,
психології та педагогіки,
Національний університет
«Києво-Могилянська академія»,
м. Київ

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – СКЛADOVA ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

У статті висвітлено історичні аспекти формування компетентнісного підходу, сформульовано поняття конфліктологічна компетентність викладача ВНЗ.

Ключові слова: вища освіта в Україні, Болонська декларація, компетентнісний підхід, ключові компетентності педагога, професійна компетентність, конфліктологічна компетентність викладача.

В статье проанализированы исторические аспекты формирования компетентностного подхода, сформулировано понятие конфликтологическая компетентность преподавателя.

Ключевые слова: высшее образование на Украине, Болонская декларация, компетентностный подход, ключевые компетентности, профессиональная компетентность, конфликтологическая компетентность преподавателя.

The article shows the forming of high school teacher's professional conflictological competency features.

Key words : Hight Education in Ukraine, Bolonian Declaration, competency approach, teacher's key competences, teacher's professional conflictological competency features.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Швидка зміна умов життя обумовлює активні пошуки нових підходів до підготовки фахівців, здатних працювати в цьому столітті. Україна зобов'язалась узгодити освітню політику відповідно до вимог Болонського декларації. У сучасній Україні освіта «базується на національній ідеї вищої освіти, зміст якої полягає у збереженні та примноженні національних освітніх традицій. Вища освіта покликана виховувати справжнього громадянина України, для якого потреба у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього й професійного рівня асоціюється із зміцненням своєї держави» [1, с. 361]. Формування майбутнього фахівця неможливе без формування його професійної компетентності. На наш розсуд, одним із ймовірних шляхів вирішення зазначеної проблеми є впровадження у навчально-виховний процес у ВНЗ інноваційних педагогічних технологій на основі компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Видатний російський дослідник І. О. Зіміння виділяє три основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті [2, с. 34 - 42] (переклад з російської тут та надалі наш – І. Ж.). Перший етап (1960-1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція» і створенням передумов розмежування понять «компетенція» і «компетентність», вводиться поняття «комунікативна компетентність» (Д. Хаймс). На другому етапі (1970-1990 рр.) – відбувалася розробка змісту поняття «соціальні компетенції/компетентності» [3, с. 253]. У визначеннях компетентності наявні такі ознаки: «готовність», «здатність», «відповідальність», «впевненість». Для різних видів діяльності науковці виокремлюють різні види компетентності. Наприклад, для мовної компетенції/компетентності Рада Європи (1990 р.) виділяє стратегічну, соціальну, соціолінгвістичному, мовну та на-

вчальну. На третьому етапі (поч. 90-х рр. XX ст.) – наукові розвідки з професійної компетентності стають предметом спеціального всебічного розгляду, особливо дослідження компетентності як наукової категорії щодо освіти.

Визначення компетентнісного підходу можна знайти і в законодавстві України. Так, у Наказі Міністерства науки і освіти України від 11.09.2007 р. №800 – зазначається, що «компетентнісний підхід – визначення й формування в учнів компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху» [4].

Основними поняттями, якими оперують, звертаючись до питань компетентнісного підходу в освіті є: «компетенція», «компетентність», «компетентний», «компетентності майбутнього фахівця», «ключові компетентності», «професійна компетентність». У сучасному тлумачному словнику за редакцією В. Бусела зазначається, що «компетенція – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню; компетентний – який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний; компетентність – як здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання; бути компетентним – вміти мобілізувати в даній ситуації здобуті знання і досвід» [5, с.449]. Проте не всі науковці поділяють таку точку зору (таблиця 1).

У деяких дослідженнях західних науковців терміни «компетенція» та «компетентність» використовуються як синоніми – перша група [6], в деяких – чітко розмежовуються ці поняття – друга група [7] (таблиця 2).

Таблиця 1.

Основні елементи понять «компетенція» та «компетентність» у визначеннях деяких вітчизняних та російських науковців.

Прізвище	Компетенція	Компетентність
В. Бусел	добра обізнаність у чомусь, коло повноважень особи	здатність виконувати завдання
Г. Данилова	відсутнє визначення	здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію
Г. Селевко	можливість справлятися із завданнями	готовність до діяльності, що базується на досвіді
Н. Сирятов	відсутнє визначення	сукупність індивідуальних здатностей, необхідних для реалізації професійних функцій
А. Урбанович	сукупність якостей особистості, необхідних для продуктивної діяльності	відсутнє визначення
А. Хуторської	готовність виконувати завдання	володіння компетенцією й ставлення до предмета діяльності
С. Шишов	загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях	відсутнє визначення
В. Ягупов	відсутнє визначення	підготовленість до здійснення певної професійної діяльності

У педагогічній літературі варіантів компетентностей як освітніх результатів можна спрогнозувати безліч. Так Дж. Равен побудував модель компетентностей із 143 елементів, що робить її застосування проблематичним [6, с. 112]. Тому поняття «ключові компетентності», запроваджене трохи згодом, є цілком слушним, адже воно охоплює загальні, базові компетентності. Отже «...ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізованими в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальним галузями та життєвими сферами учнів... оскільки компетентності є невід’ємною складовою особистості...» [4].

У дослідженнях сучасного українського науковця О. Пометун зазначається, що система компетентностей в освіті складається із таких груп [8, с. 67]:

ключові компетентності – міжпредметні компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні, поліфункціональні види діяльності, ефективно розв’язуючи проблеми;

загально-галузеві компетентності – це ті, що їх набуває студент упродовж засвоєння змісту освітньої галузі на всіх щаблях навчання;

предметні компетентності – такі, що формуються у студента упродовж вивчення того чи іншого предмету на всіх курсах (рис. 1).

Таблиця 2.
Зарубіжні науковці про «компетенцію» та «компетентність».

Прізвище науковця	Поняття «компетенція»	Поняття «компетентність»
Перша група		
Дж. Равен	здатність людини, що необхідна для виконання конкретної дії в певній галузі діяльності	
Друга група		
Е. Шорт (E. Short); Р.Уайт (R. W. White)	наявність у людини певних якостей і станів, що, зазвичай, не гарантують їй можливості їхнього практичного застосування	специфічна межа (міра), якою може володіти будь-хто на основі відповідних компетенцій
А. Бермус (A. Bermus)		системна єдність, що інтегрує особистісні, наочні, інструментальні (зокрема комунікативні) особливості та компоненти

За документами Ради Європи виділено такі види ключових компетентностей: полікультурна, інформаційна, соціальна, політична, комунікативна, загальнокультурна, пізнавально-інтелектуальна, підприємницька, побутова (переклад з англійської тут і далі наш І. Ж) [9, с. 1]. У робочій програмі Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система», визначено вісім груп (domains) клю-

чових компетентностей, а також перелік провідних трьох категорій: знань (knowledge), вмінь (skills) і цінностей (attitudes). До переліку груп ключових компетентностей відносять: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математичні знання та базові знання науки й технологій; компетентність у цифрових технологіях; уміння навчатися; міжособистісна та громадянська компетентність; підприємництво; культурний рівень [9, с. 7-8].

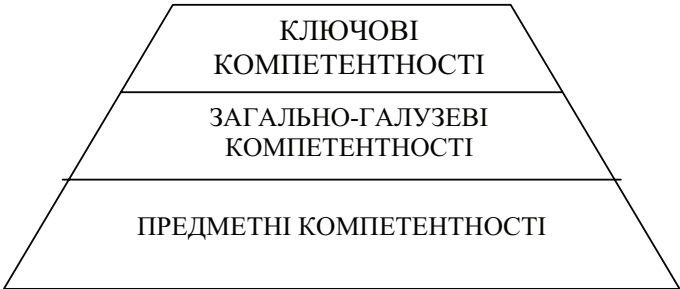


Рис. 1.
Система компетентностей в освіті за О. Пометун.

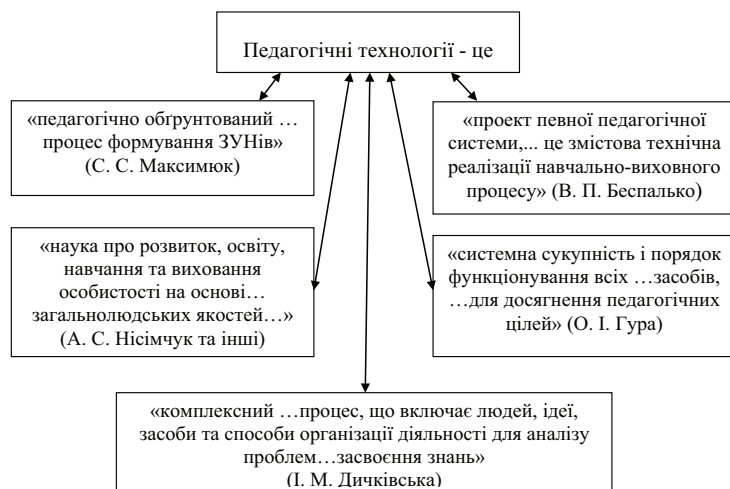


Рис. 2.
Основні аспекти педагогічних технологій.

У доповіді Європейської Комісії «Ключові компетентності – планування навчальних програм» зазначаються такі компетентностей вчителів (викладачів): вміння самостійно навчатися; вміння аналізувати свою діяльність; вміння вести дослідницьку роботу; набуття культури навчання протягом життя; вміння критично оцінювати свої методи; вміння злагоджено працювати у колективі [10, с. 2].

Професор М. М. Фіцула вважає, що сьогодення ставить такі основні вимоги до сучасного фахівця як «високий рівень професіоналізму..., інноваційний характер та гнучкість мислення;... володіння однією із іноземних мов; знання комп'ютерної техніки тощо» [11, с. 44].

Реалізувати наведені вище вимоги неможливо без упровадження певних педагогічних технологій. Академіком С. Гончаренком «педагогічна технологія» визначається як «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання..., з урахуванням технічних і людських ресурсів..., який ставить своїм завданням оптимізацію освіти», та як «галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу на-

вчання... з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання» [11, с. 331]. Існують й інші підходи (рис. 2).

Термін «педагогічна технологія» з'явився в освіті порівняно недавно. Загострення питання про сутність, структуру та джерела розвитку освітньої технології відбулося у 30-ті роки ХХ ст., коли в США розпочалася технологічна революція в освіті. Трансформація терміну – від «технології в освіті» до «технології освіти» – відповідає зміні його змісту, який охоплює чотири періоди. Перший період (40-і – сер. 50-х років ХХ ст.): із упровадженням у навчальний процес технічних засобів, з'являється термін «технологія в освіті». У наступні роки цей термін модифікувався у «педагогічні технології». Другий період (сер. 50-60-х рр. в ХХ ст.): у тлумаченні терміну «педагогічна технологія» визначилося два напрями: «технічні засоби у навчанні», «технологія навчання» або «технологія навчального процесу». Третій період (70-ті роки ХХ ст.): технології навчання розглядаються як розроблення та застосування принципів оптимізації на основі нових досягнень науки та техніки. Четвертий період (від

сер. 80-х років XX ст.): створюються комп'ютерні лабораторії та дисплейні класи [13, с. 32].

В освітній практиці поняття «педагогічна технологія» використовується на трьох рівнях: загальнопедагогічному, предметно-методичному, локальному (модульному) [13, с. 35]. Серед великої кількості сучасних педагогічних технологій можна виділити певні групи: структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, комп'ютерні, діалогові, тренінгові технології [8, с. 39-40]. Наразі у ВНЗ України використовуються такі технології навчання: модульне навчання; технологія дистанційного навчання; технологія самоосвіти; кредитно-модульна-рейтингова технологія та т. і. Упровадження низки сучасних педагогічних технологій у ВНЗ України має власні історичні етапи [14].

Конфліктологічна компетентність є однією із найважливіших характеристик професіоналізму викладача ВНЗ. Вона передбачає володіння інформацією щодо діапазону можливих стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях та вміння адекватно реалізувати ці стратегії у навчально-виховному процесі. У загальному розумінні соціальний конфлікт – «це процес визрівання, здійснення і подолання взаємних суперечностей, протидій, боротьби людей, їх груп і соціальних інститутів» [14, с. 418]. Деякі вчені ще й досі розглядають конфлікт тільки з точки зору його негативних ознак, тоді як розуміння конфлікту як елементу, що може об'єднувати, є однією з основ конфліктологічної компетентності. Отже конфліктологічна компетентність фахівця взагалі та викладача окрема може бути представлена двома рівнями. Перший рівень передбачає здатність бачити ознаки назрівання

конфлікту та запобігати його ескалації. Другий рівень – володіти методами мирного вирішення конфліктів, тобто, застосовувати адекватні прийоми посередництва.

Російські автори А. Анцупов, А. Шишлов конфліктологічну компетентність розглядають як вид соціально-психологічної компетентності, що має певні складові [16, с. 491].

Іншими дослідниками конфліктологічна компетентність визначається як вид професійної підготовки фахівця до виконання окремих трудових функцій у професійному конфліктогенному середовищі. Конфліктологічна компетенція визначається як сукупність конфліктологічних питань, розв'язання яких входить до обов'язків фахівця.

Конфліктологічна готовність трактується як готовність фахівця вирішувати професійні завдання, що містять суперечність [17]; вирішувати конфлікти у педагогічному процесі [18]. Науковці розуміють однаково «готовності до розв'язання конфлікту», однак у зміст практичного аспекту вносять різні складові. Так Г. М. Болтунова [18] виділяє такі три складові конфліктологічної готовності: бачення та розуміння конфлікту, вміння прогнозувати та оцінити наслідки конфлікту; володіння засобами діагностування, запобігання та використання конфліктів у виховних цілях.

Висновки. Конфліктологічну компетентність викладача ВНЗ можна визначити як здатність особи грамотно здійснювати свою професійну діяльність у ситуації, що містить реальну суперечність, та також як уміння спрямовувати посередництво на мінімізацію деструктивної сили конфлікту у навчально-виховному процесі ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кремень В. Г. *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати.* – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
2. Зимняя И. А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования* // *Высшее образование сегодня.* – 2003. – №5. – С.34-42.

3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. - М., 2002. - 253 с.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2007 р. №800 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів № 123 м. Харкова». - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/MON_800_07.doc
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. - К. : Ірпін'я : ВТФ «Перун», 2001. - 1440 с.
6. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. - М. : Когито-Центр, 1999. - 124 с.
7. White R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence // Psychological Review. - 1959. - № 66. - Р. 297-333.
8. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. - К.: К. І. С., 2004. - 112 с.
9. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. - Brussels : European Commission, 2004. - 20 p.
10. Education and Training 2010 Programme. Joint seminar Report. Cluster «Key Competences – Curriculum Development». -2008. - 6 p.
11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник. - К. : Академвидав, 2006. - 352 с.
12. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. - К. : Либідь, 1997. - 376 с
13. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. - М.: Знание, 1989. - 80 с.
14. 14. Голубева М. О., Бахтіярова Х. Ш. , Радченко М. І. Психолого-педагогічні аспекти підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників (на прикладі Національного транспортного університету) // Наукові записки НаУКМА. Т. 123. - К. : ВПЦ НаУКМА, 2011. - С. 15-19
15. 15. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. -К. : Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
16. Анцупов А. Я., Шишов А. И. Конфликтология : Учебник для вузов. - М., 1999. - 551 с.
17. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Мониторинг образовательного процесса. - 2000. - № 4. - С. 35.
18. Болтунова Г. М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе // Оптимизация и интенсификация педагогического процесса в вузе и школе: Межвуз. сб. науч. трудов. - Ишим, 1994. - С. 65 - 67.

КІРДАН О.Л.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань

РЕФОРМИ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: ДОРАДЯНСЬКА ІСТОРІОГРАФІЯ

Досліджено погляди представників інтелігенції на реформи вищої школи другої половини ХІХ – початку ХХ ст. у Російській імперії. Висвітлено історіографію розробки й запровадження університетських статутів 1863 р. й 1884 р. Проаналізовано зміни внутрішньополітичного курсу держави, пов'язані з уведенням «Тимчасових правил», процес призупинення реформ у 1905 р. Висвітлено історіографію боротьби університетів за розширення автономії.

Ключові слова: історія освіти, реформування освіти, історія вищої освіти, історіографія, університетський статут, автономія, опікун.

Исследованы взгляды представителей интеллигенции на реформы высшей школы второй половины ХІХ – начала ХХ в. в Российской империи. Отражена историография разработки и введения университетских уставов 1863 г. и 1884 г. Проанализированы изменения внутривполитического курса государства, в связи с введением «Временных правил», процесс приостановки реформ в 1905 г. Отражена историография борьбы университетов за расширение автономии.

Ключевые слова: история образования, реформирование образования, история высшего образования, историография, университетский устав, автономия, опекун.

Views intelligence representatives at the reforms of higher school of second half of XIX – beginning of XX century in Russian empire are researched in the article. The historiography of development and establishment of university charters of 1863 and 1884 are enlightened. Changes of the state internal political rate, which are connected with installing of «Temporary rules» are analyzed, process of reforms suspension for 1905. The historiography of the universities struggle for autonomy expansion is reflected.

Key words: history of education, educational reforming, history of higher education, historiography, university charter, autonomy, trustee.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із актуальними науковими і практичними завданнями. Проблема реформування системи вищої освіти викликала інтерес дореволюційних дослідників, вивчалась у радянський період вітчизняної історіографії, є актуальною і для сучасних науковців. Модернізація галузі вищої освіти вимагає врахування широкого досвіду попередніх поколінь, які вже розв'язували аналогічні до нашого сьогодення проблеми.

Аналіз останніх досліджень. Історіографія проблеми управління вищими навчальними закладами України, яка в XIX – на початку XX століття входила до складу Російської імперії, висвітлювались нами й раніше [22]. Історіографічний огляд літератури кінця XIX – початку 90-х років XX століття з проблем реформування системи освіти дореволюційної Росії здійснила З. Алязова [1]. Університетські реформи крізь призму розвитку суспільної думки другої половини XIX ст. дослідив О. Донін [14]. Аналіз поглядів консервативно налаштованих до реформ представників громадської думки провів О. Єрмаков [15]. Однак, реформування системи управління вищими навчальними закладами та оцінки тогочасної громадськості не знайшли повного та ґрунтовного відображення у сучасній вітчизняній історіографії.

Визначення раніше не виріше-

них складових загальної проблеми. З 1860-х до початку XX ст. суспільство Російської імперії вже набуло досвіду упровадження широкомасштабних реформ управління вищими навчальними закладами, тому актуальним буде з'ясувати не лише з якими проблемами стикалася тодішня громадськість, а й рівень оцінок, що був даний проведеним реформам викладачами, політиками, публіцистами та громадськими діячами.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні дорадянської історіографії реформ управління вищими навчальними закладами Російської імперії другої половини XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. У середині XIX століття урядова політика в галузі вищої освіти вичерпала себе, а наростаюча криза в освітній галузі вказувала на відставання Російської імперії від європейських країн, адже система освіти не відповідала викликам часу. Суспільно-політичні зміни, науково-технічний прогрес докорінно й швидко змінювали орієнтири та потреби суспільства, поставивши його перед необхідністю насамперед реформувати вищу школу й забезпечити країну висококваліфікованими кадрами.

У численних монографіях, лекціях, пресі, публіцистиці, джерелах особового походження знайшли відображення суперечливі події в галузі

вищої освіти, які передували розробці університетського статуту 1863 р. Відомий цензор О. Нікітенко вказував, що напередодні запровадження статуту 1863 р., управління Міністерством народної освіти доручили А. Норову, який був людиною «безідейною та бездіяльною» [30, с. 46]. У щомісячнику «Воспитание» також наголошувалося на непрозорій і суперечливій політиці урядовців у галузі освіти [8]. Підтримали ідею реформи вищої школи Д. Писарев [33], П. Редкін [35], І. Соловйов [39]. Дослідження змісту опублікованих на початку 1860-х років видань дає змогу зробити висновок про зростаюче протистояння між професорською спільнотою та чиновниками.

Як слушно зауважує Г. Джаншиєв, «справжні зміни у внутрішній політиці держави почалися за часів Олександра II, а точніше, з призначенням на пост міністра народної освіти О. Головніна» [13, с. 246]. Так, О. Головнін у «Записках для немногих» першим серед представників влади порушив нагальну проблему поновлення участі професорського складу в управлінні університетами [12].

У 1856 – 1858 рр. професори Санкт-Петербурзького університету працювали над розробкою проекту нового статуту. З метою перейняти досвід та ознайомитися із сутністю проблеми за кордон відрядили К. Кавеліна, який дав вичерпний аналіз принципів облаштування європейських університетів [19]. Саме його погляди вплинули на позиції урядовців під час пошуку для Росії «зразка» системи вищої освіти.

Проект статуту, розроблений Санкт-Петербурзьким університетом, дістав позитивні оцінки у спогадах Ф. Устрялова, який висловився з підтримкою розширення університетської автономії [42]. Проти засилля бюрократії, «яке перетворило університети на бездіяльні установи», виступив і професор Харківського університету Д. Каченовський [17].

Проте, погляди представників інтелігенції на модель вищої освіти не

були однорідними. Окремі консервативно налаштовані дослідники пропонували взяти за зразок німецьку систему навчання й наполягали, що держава має повне право втручатися у внутрішні справи університетів, які повинні виховувати сумлінних підданих. Організувати систему навчання пропонували за демократичнішим французьким варіантом, але за умови централізованої системи управління навчальними закладами. Зокрема, така позиція висвітлена у працях К. Кавеліна [19], П. Каптерова [21], О. Корнілова [24], П. Мілюкова [28; 29].

Ухвалення статуту супроводжувалося гострими дискусіями в колах професури щодо змісту реформи вищої школи. Так, М. Пирогов виступив за широку автономію університетів [32]. Базовою, у контексті реформ вищої школи, є ідея сутності університету. Однак, саме це стало «каменем спотикання». Після поїздки, з метою вивчення досвіду облаштування університетів, І. Бабст у праці «Від Москви до Лейпцига» наголошував, що на момент реформ Росія остаточно не визначилася із самою сутністю університетів, тобто чи університети мають стати школою для майбутніх чинів, чи навчальними закладами «для всіх» [2]. Спільним для поглядів науковців є те, що вони схилилися переважно до моделі університетів на зразок німецьких, проте однотайно виступили за самоврядування, зменшення опіки, збільшення повноважень ректора та університетської ради.

Прискіплива увага була до змісту статуту, адже у період із 27 червня – 31 жовтня 1862 р. відбулося 18 засідань комітету, який напрацював остаточний текст. Документ протягом 1863 р. розглядали сановники та міністри, зрештою 18 червня імператор підписав статут. На нового міністра – адмірала Є. Путятіна – покладалося завдання втілити в життя нову освітню політику щодо вищої школи. Однак, вже згодом його діяльність було засуджено істориками й широкою проgre-

сивно налаштованою громадськістю.

Вивчення та порівняльний аналіз статуту 1863 р. та зауважень до його проекту, дають підстави для висновку, що значна кількість пропозицій тогочасної професури не була врахована. Однак, за даними історіографічного огляду, можна стверджувати, що дві базові ідеї (університет – осередок науки; відміна цензури, запровадженої статутом 1835 р.) завдяки тиску громадськості й запозиченому європейському досвіду знайшли своє відображення у статуті.

Загалом представники інтелігенції визнали статут 1863 р. найпрогресивнішим документом, який вніс елементи демократії в освітнє середовище. Він також одержав схвальні відгуки в спеціальних ювілейних виданнях з історії Київського, Московського та Санкт-Петербурзького університетів. Такі історичні нариси вийшли друком на початку ХХ ст. Особливу нашу увагу привернули нариси з історії Харківського й Казанського університетів, які вирізняються змістовністю, базуються на архівних матеріалах, мають довідковий характер і містять аналіз реалізації реформ 1863 р. та 1884 р. [3; 16].

Зауважимо, що українська інтелігенція досить скептично поставилася до реформи, адже сподівалася на запровадження навчання рідною мовою у вищій школі. Проте реформа співпала з оприлюдненням Валувського циркуляра 1863 р., (згодом і Ємського указу 1876 р.), який згубно вплинув на очікування прогресивно налаштованих освітян та знівелював сподівання на запровадження навчання українською мовою у вищих навчальних закладах на території підросійської України. У праці «Про викладання рідною мовою в Південній Росії» М. Костомаров виступив з гострою критикою ситуації, яка склалася [25]. Слушно також відзначити, що на момент проведення реформи 1863 р. Київський університет втратив право на індивідуальність, що відобразилося в неофіційних та незалежних виданнях.

На цю проблему побіжно звертав увагу В. Іконніков [18], також вона знайшла висвітлення у спогадах відомих діячів та викладачів університету: М. Ренненкамфа [36], А. Романовича-Словатинського [37], Ф. Ромера [38] та в періодичних виданнях: «Голос», «Киевские губернские ведомости», «Университетские известия». Не дивлячись на те, що у главі II статуту передбачалося гнучке ставлення «до місцевих умов», більшість рішень університетів ухвалювалися міністром народної освіти. Таким чином, питання, пов'язані з національними особливостями в освітній галузі, чітко корегувалися.

Урядовий тиск на суспільство став більш відчутним вже на початку 1870-х років, що виявилось у намаганні продовжити реформу вищої школи та підпорядкувати університети державній владі з обмеженням будь-якої їхньої автономії. Тому, публічні ідеї відомих професорів, науковців дозволяли б зняти з урядовців відповідальність за наступ на університетську автономію. Одним з тих, хто підтримував провладні ідеї був професор Московського університету М. Любимов [27].

Згодом при Міністерстві народної освіти було утворено комісію з освітньої реформи на чолі з новим міністром І. Деляновим. Університети наполягали на збереженні статуту 1863 р., тому комісія зіткнулася з протидією з їх боку. Ряд науковців, а саме П. Виноградов [6], В. Воробйов [7], Б. Глинський [11], С. Трубецькой [40] висловили протест проти ідеї Міністерства народної освіти змінити статут 1863 р.

Посилення ліберального руху та численні публікації змусили комісію на чолі з І. Деляновим у 1879 р. обмежити права ректорів за рахунок збільшення повноважень попечителів учбових округів. Натомість, посилення опору інтелігенції та студентства призвело до зміни міністра народної освіти, на посаду якого було призначено А. Сабурова. Поступово відбувалося посилення впливу консервативно налаштованих чиновників, водночас

йшла підготовка нового статуту. Вже на початку 1880-х років І. Делянов та Д. Толстой розробили проект нового статуту, який протягом 1882-1884 рр. обговорювали в Державній раді, а 23 серпня 1884 р. Олександр III підписав статут.

З огляду на досліджувану проблему, для нас особливо цікавою та цінною є реакція суспільства на статут. Дослідження численних публікацій у пресі свідчать, що вона була переважно негативною, що, у свою чергу, дає підстави для висновку про наростання кризи у відносинах між правлячими колами та представниками інтелігенції. Негативні оцінки одержала реформа в працях відомого вченого М. Пирогова [32]. Особливо різку реакцію викликало посилення ролі попечителів. Так, П. Георгієвський назвав статут «спробою застосування в Росії німецьких порядків» [10, с. 2] та був, мабуть, єдиним, хто наважився порушити проблему відсутності єдиних програм, вимог, правил, інструкцій для діяльності попечителів, а щодо інституту попечительства зазначив: «Це посада без якої здавна обходяться в європейських державах, оскільки «посередники» між університетами та міністерством абсолютно непотрібні. Влада опікунів принижує роль ректора, а їхня партійність взагалі шкодить об'єктивним підходам до справи» [10, с. 3]. З підтримкою та наголосом на потребі посади попечителя учбового округу виступив А. Кізеветтер [23].

Загалом освітня контрреформа 1884 р. піддавалась гострій критиці та зверненнями до провладних кіл змінити ситуацію, що знайшло відображення у публікаціях П. Капніста [20], Ю. Кулаковського [26], Б. Чичеріна [44], П. Мілюкова [28].

Відзначимо і той факт, що тогочасні дослідники не заглиблювалися у зміст проблеми, та не пов'язували контрреформу 1884 р. у галузі вищої школи з внутрішньополітичним курсом держави. У публікації П. Виноградова, висловлюється думка, що статут 1884

р. спричинений проявами недовіри до благонадійності професорських колегій [6, с. 538], а В. Воробйов, розглядаючи студентські рухи, не пов'язував їх з утисками прав студентства з боку держави та посиленням поліцейського контролю [7, с. 8].

Плани щодо зміни системи управління вищими навчальними закладами стали більш реальними з приходом до влади Миколи II. Міністерство надало можливість університетам розробити власні пропозиції. Після розгляду питання на засіданнях рад, університети надали розгорнуті відповіді, у яких висловлювався ряд ідей: колегіальної автономії університетів; внутрішньоуніверситетського управління науковою діяльністю через створення наукових рад та ін. [31]

В останньому десятиріччі XIX – на початку XX століття постійні зміни міністрів (П. Ванновський, Г. Зенгер, В. Глазов, М. Боголепов) деструктивно впливали на галузь вищої освіти. У численних публікаціях громадські діячі, вчені висловилися за скасування статуту 1884 р. Так, П. Виноградов наголошував, що причина конфліктів полягає у прагненні влади взяти університети під жорсткий контроль [6]. Із пропозицією створення об'єднання університетських професорів та організації професорських з'їздів виступив академік В. Вернадський [4]. Комісія Санкт-Петербурзького університету надала слушні пропозиції змін до статуту 1884 р., суть яких полягала в поверненні автономії, виборності професорсько-викладацького складу [34]. Отже, вивчення та аналіз публікацій у періодичних виданнях, публіцистичних матеріалів, дають підстави для висновку, що регулярні відставки міністрів, посилення активності викладачів університетів доводять, що державна політика у галузі вищої освіти перебувала в кризовому стані, а уряд не мав конкретної програми модернізації галузі.

Під впливом революційних подій 27 серпня 1905 р. були прийняті «Тим-

часові правила з управління університетами», які не скасовували основні положення статуту 1884 р., однак відновлювали виборність ректорів, деканів, самостійність університетських рад, відміняли університетські інспекції, дозволяли набір на навчання жінок, відновлювали студентський суд.

Професорська спільнота із нетерпінням чекала прийняття нового статуту. Міністр народної освіти І. Толстой провів підготовку нової реформи та, з метою напрацювання проекту нового статуту, скликав нараду професорів [9; 41]. Однак, з приходом до влади П. Столипіна та посиленням ролі консервативно налаштованих Л. Касо, М. фон Кауфмана та О. Шварца реформу було призупинено.

Таким чином, аналіз дорадянської історіографії реформ управління вищими навчальними закладами Російської імперії другої половини ХІХ – початку ХХ століття дозволяє зробити висновок, що дана проблема характеризується різноплановістю поглядів та рішень щодо її розв’язання. Історіографія реформи управління вищими навчальними закладами представлена різноманітними джерелами, серед яких основну групу становлять монографії науковців, періодичні видання, спогади й щоденники безпосередніх учасників подій. У поглядах освітян та чиновників простежуються різні, діаметрально протилежні погляди та оцінки університетських реформ. У дорадянській історіографії реформ вищої школи другої половини ХІХ

– початку ХХ століття переважають праці, що висвітлюють проблеми в загальноросійському контексті та мають відчутний публіцистичний характер. Пропозиції автономії, самоврядування, академічних свобод, корпоративних об’єднань студентів, протест проти бюрократичної опіки, звільнення з-під контролю попечителів учбових округів висловлені на сторінках преси та в підготовлених зауваженнях на проект реформи, обумовили характер її проведення та супроводжували освітні реформи протягом усього періоду. У дорадянській офіційній історіографії в цілому схвально оцінено статуту 1863 та 1884 рр. й заходи Міністерства народної освіти та уряду. Однак, численні критичні зауваження до цих документів й професійної діяльності посадових осіб містяться в щоденниках, спогадах учасників подій та незалежних виданнях. Найменше представлено історіографію освітніх реформ 1890–1905 рр., що вказує на зміни в ставленні урядовців до управління вищими навчальними закладами, що зумовили перегляд статуту 1884 р., активну роботу комісії з розробки нового статуту та прийняття «Тимчасових правил», які повернули окремі попередні демократичні норми.

Подальшого аналізу та дослідження потребує історичний шлях формування і розвитку державної системи управління вищими навчальними закладами України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алязова С.Л. *Историографический обзор литературы конца ХІХ – начала ХХ века по проблемам реформирования системы образования в дореволюционной России* [Електронний ресурс] : <http://cyberleninka.ru/article/n/storiograficheskiy>
2. Бабст І.К. *От Москвы до Лейпцига: Пер.* – М., 1859.
3. Багалеї Д.І., Сунцов Н.Ф., Безескул В.П. *Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования.* – Х., 1905.
4. Вернадский В. И. *Об основаниях университетской реформы.* – М., 1901.
5. *Вестник Европы.* – 1901. – Т. 6–8.

6. Виноградов П.Г. Учебное дело в наших университетах // Вестник Европы. – 1901. – № 10. – С. 537–573.
7. Воробьев В.А. К истории наших университетских уставов // Русская мысль. – 1905. – № 12. – С. 1–11.
8. Воспитание. – 1860. – №. 4. – С. 23.
9. Воспоминания министра народного просвещения графа И.И. Толстого (31 октября 1905 г. – 24 апреля 1906 г.) / Мемуары русской профессуры / Сост. Л. И. Толстая. М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1997. – 334 с.
10. Георгиевский П.И. О реформе университетов в России. – СПб., 1909. – 49 с.
11. Глинский Б.Б. Университетские уставы (1755–1884 гг.) // Исторический вестник. – 1900. – № 1–2.
12. Головин А.В. Записки для немногих Ответственный составитель и научный редактор д. и. н. Б. Д. Гальперина. – СПб.: Издательство СПбИИ РАН «Нестор – история», 2004. – 576 с.
13. Джанишев Г. Эпоха реформ. Реформа образования. – СПб. – Издательство: Территория будущего. – 2008. – 256 с.
14. Донин, А. Н. Реформы университетов и средней школы России: общественная мысль и практика второй половины XIX века : дисс. ... док. ист. наук : 07.00.02. / Донин Александр Николаевич. – М., 2003. – 527 с.
15. Ермаков, А. В. Консервативное направление общественной мысли по вопросу просвещения России XIX в. : автореф. дисс. ... канд. ист. наук : 07.00.02. / Ермаков Артем Валерьевич. – М., 1999. – 21 с.
16. Загоскин Н.П. История императорского Казанского университета за первые 100 лет его существования 1804 – 1904. – Казань, 1904. – Т. 1–4.
17. Записка профессора импер. Харьковского университета Каченовского // Замечания на проект общего устава университетов 1863 г. – Ч.1. – С. 322–325.
18. Иконников В.С. Русские университеты в связи с ходом общественного развития // Вестник Европы. – 1876. – № 9 – 11.
19. Кавелин К.Д. Наука и университеты на Западе и у нас: Собр. соч. – СПб., 1899. – Т.3. – 1255 с.
20. Капнист П.А. Университетский вопрос // Вестник Европы. – 1903. – № 2. – С. 167 – 218.
21. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – СПб., 1910. – 187 с.
22. Кірдан О.Л. Історіографія проблеми управління вищими навчальними закладами України XIX – початку XX століття / Олена Кірдан // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – 36. Статей : Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 31. – Ч. I. – С. 119–125.
23. Кизеветтер А.А. Из истории борьбы с просвещением. – М., 1912.
24. Корнилов А.А. Курс истории России XIX века. – М.: Научное дело, 1918. – Ч.2. – 272 с.
25. Костомаров Н. О преподавании на родном языке в южной России // Голос. – 1863. – 20 апр. – С. 365.
26. Кулаковский Ю.А. Гонорар в русских университетах. – К., 1897. – 66 с.
27. Любимов Н. А. По поводу предстоящего пересмотра университетского устава // Русский вестник. 1873. № 2. Т. 103
28. Милуков П.Н. Очерки по истории русской культуры. – СПб., 1896 – 1902. – Ч. 1–3.

29. Милюков П.Н. Университеты в России // Брокгауз Ф.А., Эфрон Й.А. Энциклопедический словарь. – СПб., 1902. – Т. XXXIV. – С. 788 – 800.
30. Никитенко А.В. Дневник. – Т.2. – СПб., 1893. – С. 46.
31. Ответ совета императорского Харьковского университета на вопросы, предложенные Министерством народного просвещения об изменении устава 1884 г. (рукопись). – Х., 1901. – 13 с.
32. Пирогов Н.И. Взгляд на общий устав наших университетов // Сочинения. – Т.2. – СПб., 1887. – С. 410–430.
33. Писарев Д.И. Наша университетская наука // Сочинения. – Т. 2. – СПб., 1863 (передрук. – М., 1955).
34. Предложения Комиссии СПУ об изменениях в уставе // Вестник Европы. – 1901. – № 10.
35. Редкин П.Г. Лекции. – СПб., 1889. – Т. 1.
36. Ренненкамф М.К. Киевская университетская старина // Русская старина. – 1899. – Ч. 7. – С. 34 – 49.
37. Романович-Словатинский А.В. Моя жизнь и академическая деятельность 1832–1884 гг. // Вестник Европы. – 1903. – № 1–3. – С. 138–197; С. 606–650; С. 168–214; № 5–6. – С. 181–205; С. 499–508.
38. Ромер Ф. Э. Воспоминания о Киевском университете // Исторический вестник. – 1894. – № 5. – С. 14–29.
39. Соловьев И.М. Университетский вопрос во второй половине XIX века // Три века. – М., 1913. – Т.6.
40. Трубецкой С.Н. Университет и студенчество // Русская мысль. – 1897. – № 4. – С. 181–203.
41. Труды совещания профессоров по университетской реформе, образованном при Министерстве народного образования / Под пред. Министра графа И.И. Толстого. В январе 1906. – СПб., 1906.
42. Устрялов Ф.Н. Воспоминания о Санкт-Петербургском университете в 1852–1856 гг. // Исторический вестник. – 1884. – № 6–8.
43. Фроммет Б.Р. Очерки по истории студенчества в России. – СПб.; М., 1912.
44. Чичерин Б.И. Россия накануне XX столетия. – Берлин, 1900.

КОЖУХАР Ж.В.,
аспірант кафедри загальної
і соціальної педагогіки та
початкової освіти, Ізмаїльський
державний гуманітарний
університет,
м. Ізмаїл

РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ ПРИЦИПІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ СИСТЕМИ САМОСТІЙНИХ ЗАВДАНЬ

В статті розглядається система самостійних завдань з формування науково-пізнавальної компетентності. Запропоновано завдання різного рівня складності, що забезпечують формування науково-пізнавальної компетентності в умовах професійної підготовки.

Ключові слова: науково-пізнавальна компетентність, система самостійних завдань.

В статье рассматривается система самостоятельных заданий по формированию научно-познавательной компетентности. Представлены задания разного уровня сложности, обеспечивающие формирование научно-познавательной компетентности в условиях профессиональной подготовки.

Ключевые слова: научно-познавательная компетентность, система самостоятельных заданий.

The system of individual tasks of forming of scientific and cognitive competence is considered in the article. The tasks of different level of forming of scientific and cognitive competence in conditions of professional preparation are exposed.

Key words: the scientific and cognitive competence, the system of individual tasks.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Результатом пошуку нової освітньої парадигми, є «зміщення акценту із засвоєння обсягу інформації на активізацію мисленнєвої діяльності та розвиток у майбутніх спеціалістів «уміння володіти знаннями» [4]. Особливої важливості в цьому аспекті набуває підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів інформатики, а саме їхньої методологічної культури, науково-пізнавальної компетентності, професійно-творчих умінь, про що наголошується в таких державних документах, як «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», Державна цільова програма «Сто відсотків» інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів на період 2011-2015 рр. Сучасний учитель інформатики має бути здатним до вдосконалення навичок роботи з будь-якою новою інформацією, до інноваційного розвитку освіти, до оновлення форм організації навчально-виховного процесу, до створення умов, які сприяють реалізації індивідуальних можливостей кожної дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення наукових проблем свідчить, про те, що роль компетентнісного підходу в професійній підготовці педагогічних кадрів вивчається І. Зимньою, Л. Карповою, М. Князян, Т. Колодько, О. Овчарук, О. Пометун, Т. Сорочан, А. Хуторським, М. Чошановим; шляхи та засоби формування навчально-пізнавальної компетентності школярів розкриваються в працях С. Воронцової, А. Хуторського, М. Новожилової; теоретичні аспекти самостійної пізнавальної діяльності висвітлені в працях В. Буряка, М. Князян, М. Солдатенко, П. Підкасистого; професійне становлення вчителя інформатики розкрито в працях М. Жалдака, А. Єршова, М. Лапчика, Н. Морзе, Ю. Рамського,

Є. Смирнкової-Трибульської, А. Столяревської. Однак, аналіз наукового вітчизняного та зарубіжного досвіду свідчить, що організації навчального процесу засобами самостійних завдань приділяється недостатньо уваги.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розкриття сутності і структури самостійних завдань з оволодіння практичними вміннями науково-пізнавальної компетентності у майбутніх учителів інформатики на прикладі дисциплін «Теоретичні основи інформатики», «Технічні засоби навчання» та «Використання обчислювальної техніки у навчальному процесі».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зі стрімким розвитком науково-технічного прогресу вчителів інформатики має володіти як ґрунтовними методологічними знаннями, що забезпечать йому можливість знаходити необхідні знання та застосовувати їх при вирішенні професійних завдань, так й сформованими творчими навичками, котрі актуалізуються в процесі самостійного аналізу та знаходження інноваційних шляхів розв'язання проблемних ситуацій у майбутній педагогічній діяльності.

На підставі теоретичного аналізу та отриманих результатів ми розглядаємо феномен «науково-пізнавальна компетентність» як спроможність на основі сформованих мотивів і цінностей пізнавальної діяльності та системи знань про закономірності її розгортання ефективно виконувати наукове дослідження з послідовною рефлексією процесу самовдосконалення в цій діяльності.

Задля успішного результату, на нашу думку, слід упровадити в навчальний процес такі педагогічні умови, а саме: забезпечення участі майбутніх учителів інформатики у науково-дослідницькій діяльності кафедр вищого навчального закладу; впровадження змістового модуля «Науково-пізнавальна компетентність у системі

ключових компетентностей майбутнього вчителя інформатики»; включення до структури самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Основи наукових досліджень», «Теоретичні основи інформатики», «Технічні засоби навчання», «Використання обчислювальної техніки в навчальному процесі» завдань на оволодіння науково-пізнавальними вміннями.

Особливої значущості в нашому дослідженні набуває той факт, що лише самостійна пізнавальна діяльність забезпечує отримання «живого знання» та професійного зростання особистості. Навчальна діяльність — це «...ненаситна допитливість, що рухає розумом людини, прагне опанувати та почути все, що має для неї особистісний смисл» [6].

Сформувати практичні вміння у студентів можливо лише за умови їх активної самостійної діяльності, саме тому, важливою умовою професійної підготовки майбутнього учителя інформатики є впровадження в цикл навчальних дисциплін різнорівневої системи самостійних завдань, які насичені інформацією, що несе особистісний смисл для студента як майбутнього професіонала та забезпечують оволодіння досвідно-операційним компонентом науково-пізнавальної компетентності. Передумовою, що забезпечила формування даної педагогічної умови, є думка про те, що процес пізнання має характер дослідницької діяльності, отже, слід створювати в навчальному процесі так звані ситуації «когнітивного дисбалансу». Цей дисбаланс задається проблемним характером пізнавальних завдань, що мають у своїй структурі запитання, яке вимагає логічного розмірковування, завдяки чому й виникає розумова активність, з'являється інтерес до наукового пізнання, що є однією з умов формування науково-пізнавальної компетентності.

Слід зазначити, що пізнавальні завдання завжди направлені на засвоєн-

ня нових знань і способів діяльності, що забезпечує ґрунтовне знання як теоретичного матеріалу, так і практичних навичок роботи.

Всі самостійні завдання, розроблені нами, були систематизовані за трьохрівневою шкалою:

I рівень містить завдання на активізацію роздумів студентів про філософсько-методологічну сутність пізнання, роль науково-пізнавальної компетентності в професійному самоствердженні вчителя інформатики, засоби самоздійснення через розуміння сенсу наукового знання, шляхи розширення простору життя завдяки участі в науково-пізнавальній діяльності тощо.

II рівень включає завдання на моделювання певної інформації; аналіз, характеристики, оцінку якості та прогностичних можливостей певних технік формування науково-пізнавальної компетентності; висунення переліку основних рис досліджуваного феномена, формулювання методів його діагностики; виокремлення взаємонеобхідних умов його функціонування в педагогічній реальності.

III рівень має в своїй структурі завдання на створення певних підходів до розв'язання проблемної ситуації, припущення соціально-актуальної інформації; розробка багатьох варіантів схематизації процесу розгортання явища, котре вивчається студентом; окреслення моделей екстраполяції оригінальних ідей; підбір формату, змісту й технології оптимізації розвитку особистості дитини на уроках інформатики; інтегрування новітньої інформації з підвищення ефективності впровадження стратегій і тактик навчання школярів.

Варіантами завдань до курсу «**Теоретичні основи інформатики**» I-го рівня стали такі:

- здійсніть аналіз різних форм подомлення інформації. Порівняйте ті форми, які існують сьогодні в інформаційно-комунікаційній сфері, та назвіть приклади;
- проаналізуйте різні дефініції поняття «сигнал», які зустрічаються в

науковій літературі. Визначте, яка взаємозалежність існує між сигналами та інформацією;

- назвіть властивості інформації, котрі є, на Ваш погляд, основними. Схарактеризуйте їх. Підготуйте повідомлення у вигляді електронної презентації;
- назвіть перелік загальних властивостей, які характерні для алгоритмів. Організуйте отриману інформацію у вигляді структурно-логічної схеми;
- проаналізуйте існуючі системи числення. Назвіть, які з ознак є, на Вашу думку, принципово важливими та схарактеризуйте ті з них, котрі відрізняють одну систему від іншої;

II рівень завдань:

- дослідіть підходи щодо визначення поняття «алгоритм». Зробіть порівняльну характеристику існуючих напрямів дослідження його сутності;
- розробіть модель структури сучасної інформатики. Які компоненти входять до цієї моделі. Схарактеризуйте кожен з цих компонентів;
- проаналізуйте процеси, які використовуються для передачі інформації в матеріальному світі, визначте засоби, що застосовуються для цього та їхні параметри сигналу. Представте отримані дані в табличному вигляді;
- чим відрізняються поняття «джерело інформації» та «отримувач інформації». Чи є ці поняття тотожними? Доведіть вашу думку;
- представте ґрунтовну характеристику поняття «ентропія» як міри невизначеності;

III рівень завдань:

- проаналізуйте вислів: «Вищою формою інформації, що виявляється в управлінні та соціальних системах є знання». Які, на Вашу думку, знання є необхідними для вільного функціонування особистості в суспільстві;
- підготуйте повідомлення-розмірковування з теми: «Ґрунтовні зна-

ння теоретичних основ інформатики, як запорука вільного функціонування в професійній діяльності»;

- складіть власну інструкцію перекладу чисел з однієї системи в іншу систему числення;
- складіть власну інструкцію перекладу чисел з однієї системи в іншу систему числення;
- напишіть доповідь-міркування за темою: «Перелік питань, на які б мені хотілося знайти відповідь, вивчаючи дисципліну «Теоретичні основи інформатики».

Варіантами завдань до курсу «**Використання обчислювальної техніки у навчальному процесі**» є наступні:

I рівень завдань:

- укомплектуйте власний словник основних понять, знайомство з якими відбулося в процесі вивчення дисципліни «Використання обчислювальної техніки у навчальному процесі»;
- дайте власне визначення поняття «сучасні інформаційні технології». Доведіть вашу позицію. Порівняйте власне визначення з існуючим в науковій літературі;
- складіть таблицю сучасних методів навчання (новітніх із застосуванням сучасних інформаційних технологій та традиційних інтерактивних методів);
- які, на Вашу думку, можливості надають сучасні інформаційні технології учням та вчителям;
- окресліть основні вимоги що до оформлення мультимедійної презентації. Отримані результати структуруйте у вигляді інструкції з використання.

II рівень завдань:

- дослідіть та визначте головні функції, які має поєднувати у собі електронний посібник. Отримані дані систематизуйте у відповідній таблиці;
- зробіть порівняльну характеристику електронного та паперового посібника. Визначте всі переваги та недоліки, які супроводжують використання зазначених носіїв інфор-

мації;

- проаналізуйте систему підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі, запропоновану М. І. Жалдаком. Отримані результати викладіть у вигляді реферативного повідомлення;
- зробіть ґрунтовний аналіз інформаційних технологій, які використовуються в сучасному навчальному процесі. Отримані результати представте у вигляді електронної презентації;
- проаналізуйте та визначте практичну значущість методів і засобів інформаційних технологій та способи їх використання в сучасному навчальному процесі.

III рівень завдань:

- розробіть власні методичні рекомендації, щодо розробки електронних посібників;
- ґрунтовно проаналізуйте та визначте головні, на Вашу думку, функції які має поєднувати в собі електронний посібник. Отримані результати представте у вигляді наукового повідомлення;
- підготуйте повідомлення-розмірковування за тезою акад. О.Єршова: «Програмування – друга грамотність»;
- в чому, на Вашу думку, полягає ідея «комп'ютерних навчальних середовищ» (за С. Пейпертом);
- напишіть доповідь-міркування, як на Вашу думку, вчитель, за допомогою обчислювальної техніки, як засобу навчання, може інтенсифікувати учбовий процес та сформулювати в учнів уміння та навички дослідницької діяльності.

Завдання, що використовувалися при вивченні курсу «Технічні засоби навчання»:

I рівень завдань:

- схарактеризуйте інформатизацію як систему взаємопов'язаних процесів (за О. Єршовим);
- визначте основні напрями впровадження технічних засобів навчання в процес освіти;

- проаналізуйте термін «інформація» за різними джерелами: з точки зору філософії, техніки та класичного визначання поняття «інформація»;
- складіть перелік інформаційних процесів, які відбуваються в житті суспільства. Дайте кожному з них власну характеристику;
- визначте, що є, на Вашу думку, пріоритетною метою застосування технічних засобів у навчальному процесі.

II рівень завдань:

- дослідіть роботи науковців, які займалися проблемою застосування технічних засобів в навчальному процесі (Ю. Бабанський, Є. Белкін, В. Беспалько, І. Дрига, Г. Коджаспирова). Визначте провідні положення щодо впровадження технічних засобів навчання в навчальний процес;
 - які, на Ваш погляд, відмінності має інформація як продукт виробництва від інших видів продукції, створеною людиною. Схарактеризуйте кожну з відмінностей;
 - проаналізуйте та визначте переваги та недоліки використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі. Структуруйте отриману інформацію у вигляді порівняльної таблиці;
 - дослідіть, чи існують дидактичні особливості використання технічних засобів навчання в навчальному процесі?
 - складіть власну інструкцію вимог та санітарних норм до ЕОМ при їх використанні. Порівняйте їх з існуючими вимогами в методичній літературі;
 - визначте та упорядкуйте систему умов (не менше п'яти), яких необхідно дотримуватися при підготовці й проведенні занять з використанням технічних засобів навчання.
- III рівень завдань:
- висвітліть зарубіжний досвід упровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес. Представте досліджену Вами ін-

- формацію у вигляді електронної презентації;
- порівняйте вітчизняний та зарубіжний досвід впровадження технічних засобів навчання в освітній процес. Визначте, які відмінності у використанні існують у вітчизняному та зарубіжному навчальному процесі;
 - укладіть банк таких ситуацій на уроці, коли використання технічних засобів навчання є найбільш ефективним. Обґрунтуйте хід Ваших думок;
 - розкрийте роль комп'ютера в навчанні, підготуйте доповідь-роздум за темою: «Комп'ютер як інструмент пізнання»;
 - напишіть твір-роздум про перспективи впровадження дистанційного навчання в сучасне освітнє середовище.
- Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок. Отже, розроблена система самостійних завдань відповідає основним вимогам щодо організації науково-дослідної діяльності та забезпечує поступове зростання та систематизацію набутих студентами теоретичних знань, практичних та пізнавальних умінь від курсу до курсу, розвиток творчих якостей особистості, формування індивідуального стилю мислення при розв'язанні практичних завдань під час оволодіння майбутньою спеціальністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вернидуб Р. Формування дослідницької компетентності студентів-бакалаврів педагогічних університетів / Р. Вернидуб // Рідна школа. – 2012. – № 6. – С. 58-62.
2. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» від 9 січня 2007 року № 537-V // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2007. – №12. – С. 102-115.
3. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Князян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл: 2007. – 445 с.
4. Кремень В. Постулати філософсько-освітньої діяльності / В. Кремень // Рідна школа. – 2013. – №1-2. – С. 3-7.
5. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних університетах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна. – К., 2003. – 605 с.
6. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
7. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Я. Савченко. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.
8. Солдатенко М. М. Теоретичні аспекти пізнавальної діяльності / М. М. Солдатенко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – №1(21).

КРАСОВСЬКА О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент МЕНУ імені академіка
Степана Дем'янчука,
м. Рівне

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО З МЕТОДИКОЮ ВИКЛАДАННЯ»

Стаття присвячена актуальним проблемам професійно-педагогічної підготовки майбутнього учителя початкової школи у процесі вивчення навчальної дисципліни «Образотворче мистецтво з методикою викладання» в умовах впровадження інтерактивних технологій: майстер-класів, творчих проєктів, групової та колективної роботи, навчально-педагогічних ігор.

Ключові слова: інтерактивні технології, майстер-клас, творчі проєкти, групова та колективна роботи, навчально-педагогічні ігри.

Стаття посвящена актуальным проблемам профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальной школы в процессе изучения учебной дисциплины "Изобразительное искусство с методикой преподавания" в условиях внедрения интерактивных технологий: мастер-классов, творческих проектов, групповой и коллективной работы, учебно-педагогических игр.

Ключевые слова: интерактивные технологии, мастер-класс, творческие проекты, групповая и коллективная работы, учебно-педагогические игры.

Article is sanctified to the issues of the day of professionally-pedagogical preparation of future teacher of initial school in the process of study of educational discipline the "Fine art with methodology of teaching" in terms in the conditions of introduction of interactive technologies : masterclass, creative projects, group and collective work, educational-pedagogical games.

Key words: interactive technologies, masterclass, creative projects, group and collective works, educational-pedagogical games.

Зростання вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів у галузі початкової освіти, а також до вищої освіти вимагає пошуку інноваційних технологій з метою оновлення теоретичного і методичного забезпечення навчальної діяльності студентів. У цьому контексті результативними є інтерактивні технології, спрямовані на створення суб'єктно-суб'єктних стосунків між викладачами і студентами, залучення їх до активної взаємодії, встановлення атмосфери взаємоповаги, довіри та відповідальності.

Термін «інтерактивний» (з англійської *inter* - взаємний, *акт* - діяти) означає «здатний до взаємних дій, діалогу». Інтерактивне навчання - це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності студентів, яка має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожний відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Це співнавчання, взаємонавчання, де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчально-виховного процесу [3, с.7].

Мета публікації полягає у розкритті специфіки інтерактивного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи у галузі мистецької освіти, висвітленні особливостей його упровадження в курсі «Образотворче мистецтво з методикою викладання».

Проблема застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, які обґрунтовують доцільність застосування інтерактиву для посилення ефективності процесу навчання.

Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначенням найбільш поширених і придатних їх видів для розв'язання навчальних завдань набули висвітлення у працях

російських (О. Коротаєва, Г. Мітіна, Г. Самохіна, С. Стилік, Н. Суворова, Г. Шевченко) та українських (А. Мартинець, М. Скрипник, Л. Пироженко, О. Пометун) учених.

Мета підготовки фахівців за спеціальністю «початкова освіта» до забезпечення мистецької освіти учнів початкової школи полягає в формуванні готовності майбутніх фахівців до здійснення процесу художньо-естетичного виховання молодших школярів, формуванні особистісних і суспільно значущих світоглядних якостей майбутніх учителів початкової школи, індивідуального визначення в світі мистецьких цінностей, а також активізації процесів професійного вдосконалення на шляху мистецької самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Реалізація зазначеної мети передбачає виконання комплексу завдань:

- формування цілісної системи художньо-педагогічних знань;
- формування ціннісних орієнтацій, художньо-педагогічних умінь та навичок, професійної самосвідомості, яка базуватиметься на основі опанування досвіду художньо-творчої діяльності майбутніх учителів, орієнтованої на забезпечення продуктивного входження в соціокультурну та освітню практику;
- відкритості до художньо-педагогічних інновацій;
- формування досвіду культуротворчої діяльності;
- засвоєння суб'єктної природи культурних процесів як інструменту гуманізації стратегій професійної діяльності.

«Образотворче мистецтво з методикою викладання» як навчальна дисципліна має на меті формування основ професійно-педагогічної свідомості вчителя початкових класів, шляхом ознайомлення студентів педагогічних факультетів з основами образотворчої грамоти, з найефективнішими формами організації навчального процесу, найдоцільнішими методами і прийо-

мами навчання молодших школярів на сучасному етапі розвитку початкової школи і науки про дитячу художню творчість.

Навчальний курс «Образотворче мистецтво з методикою викладання», який апробовано нами в системі підготовки вчителів початкових класів на педагогічному факультеті Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука у процесі аудиторної (читання лекцій, проведення лабораторно-практичного курсу), позааудиторної (гурток з методики образотворчого мистецтва) підготовки, науково-дослідницької роботи, дистанційного навчання, спрямований на засвоєння прийомів мистецької підготовки майбутніх педагогів початкової школи.

В основу збудованої нами методичної системи викладання навчального курсу «Образотворче мистецтво з методикою викладання» покладено взаємозв'язок мети і завдань підготовки вчителя початкової школи до забезпечення основ мистецької освіти молодших школярів, її принципів, змісту, інноваційних технологій: методів, прийомів і форм організації навчально-виховного процесу (тренінги, майстер-класи, метод проєктів, мультимедіа технології, проблемні групи, творчі майстерні, світлиці передового педагогічного досвіду, центри, мистецькі галереї, науковий гурток «Актуальні проблеми мистецької освіти», конференції, семінари, круглі столи, олімпіади, фестивалі художньо-педагогічної майстерності).

Майстер-клас - (від англійського *masterclass*: *master* - кращий в будь-якій галузі *class* - заняття, урок). Майстер-клас - сучасна форма проведення навчального тренінгу-семінару для відпрацювання практичних навичок за різними методиками і технологіями з метою підвищення професійного рівня і обміну передовим досвідом учасників, розширення кругозору і прилучення до новітніх галузей знання.

Технологія педагогічного спілкування - фасилітована дискусія, яка полягає в колективному обговоренні проблеми за допомогою спрямованих запитань. Дана методика спрямована на розвиток в майбутніх учителів початкової школи умінь пильно спостерігати, розмірковувати над змістом художніх творів, розуміти багатозначність образів мистецтва, їх здатність пробуджувати різні думки.

Вербалізація змісту художніх творів - сучасний метод педагогіки мистецтва. Цей метод зорієнтовано на досягнення глибшого розуміння студентом внутрішньої сутності художніх образів, характеристики їх смислового наповнення. Залучаючи майбутніх учителів до словесного коментування образного змісту художніх творів, викладач активізує мистецьку увагу, стимулює багаторазове сприймання образу, дозволяє глибше усвідомлювати зміст твору в цілому та в деталях.

Художнє ілюстрування словесних пояснень - це метод, який полягає у демонстрації художніх творів з метою пояснення, підтвердження, аргументації завдяки мистецьким прикладам певних теоретичних понять, словесно вираженої думки. Ілюстрування ґрунтується на засадах художньо-педагогічної демонстрації і передбачає досконалий показ, який відповідає естетичним критеріям. Високохудожній репродукції, ілюстрації, мистецькі твори - супутники методу ілюстрування.

Демонстрація етапності виконання художніх творів - ефективний метод мистецького навчання, сутність якого полягає у наданні зразка художнього результату для вдосконалення технічних художніх навичок студентів з кольорознавства, композиції, рисунка, декоративно-прикладної творчості, ліплення, педагогічного малюнка. На уроках образотворчого мистецтва, вчитель демонструє як потрібно працювати з художніми матеріалами, як будувати композицію майбутнього художнього твору.

Навчально-педагогічні ігри, які проєктують певні педагогічні ситуації, спрямовані на формування професійних навичок майбутніх учителів початкових класів планувати і організовувати роботу на уроці образотворчого мистецтва; підбирати і реалізовувати методи і прийоми роботи, доцільні на певному етапі уроку.

Метод арт-терапії є складовою суспільної та терапевтичної технології. Вони виконують функцію піднесення творця, зняття психічних бар'єрів у навчанні. Елементами арт-терапії є функціональна музика, функціональний колір, живопис, ліплення.

Робота в малих групах і парах дозволяє студентам набути навичок, які необхідні для творчого спілкування та співпраці. Вона стимулює виконання спільного завдання командою. Художньо-творчі ідеї, котрі виробляються в групі, допомагають учасникам бути корисними одне одному. Викладач об'єднує студентів у малі групи, розподіляє завдання між групами, визначає час для виконання роботи та заслуховує презентації груп після виконання роботи.

Імпровізаційний метод – практичний метод мистецького навчання, що використовується для спонукання студента до творчої діяльності, активізації творчих здібностей. Імпровізація виступає як спроба передати мистецькими засобами власні відчуття і переживання, знайти форму художнього втілення. Імпровізація – творчість без попередньої підготовки, непередбачуваний розвиток творчого задуму.

Впровадження медіатехнологій: програмних педагогічних засобів навчання – серії уроків «Образотворчого мистецтва» за програмою 1-4 класів. Мультимедійні засоби навчання відкривають нові технологічні можливості для педагогіки образотворення, унікальні можливості поліхудожнього виховання школярів, мають переваги порівняно з традиційним навчанням, допомагають поєднувати візуальні,

музичні, театральні й інші види мистецтва. Кожен урок ППЗ розкриває конкретну тему згідно навчальної програми та містить засоби для пояснення необхідної теми: малюнки, світлини, текст, анімації, аудіо та відеофрагменти, зразкове виконання практичних робіт, правила роботи з різними матеріалами, особливості роботи в тій чи іншій техніці тощо.

Наведемо приклад побудови лабораторного заняття **на тему:** «Зміст і методика формування образотворчих знань, умінь та уявлень учнів 1-4 класів з навчальної проблеми «колір».

Пізнавальні компетентності:

- формувати у студентів теоретичні знання у галузі кольорознавства;
- розкрити поняття про живопис, його художні техніки;
- розвивати кольороочутливість ока, вміння давати емоційно-естетичну оцінку колориту творів живопису.

Практичні компетентності:

- вчити використовувати методи і прийоми роботи з різними художніми матеріалами і приладами на уроці образотворчого мистецтва з опанування кольору в 1-4 класах;
- формувати естетичний смак та виховувати охайність у виконанні творчої роботи;
- формувати вміння активної взаємодії та співпраці, роботи командою при виконанні навчально-педагогічних та творчих практичних завдань.

Методичні компетентності:

- формувати знання змісту програми «Образотворче мистецтво» для 1-4 класів з метою подальшого формування предметних компетентностей молодших школярів у галузі мистецької освіти майбутніми вчителями початкової школи;
- формувати вміння використовувати педагогічний досвід передових вчителів з викладання проблематики кольорознавства на уроках образотворчого мистецтва у 1-4 класах;
- відпрацьовувати методи і прийоми роботи на уроці образотворчого

мистецтва з навчальної проблеми «колір»;

- впроваджувати інтерактивні методи формування фахових компетентностей майбутніх учителів початкової школи та мультимедійні засоби навчання.

ХІД ЛАБОРАТОРНОГО ЗАНЯТТЯ

I ЕТАП - ПІДГОТОВЧО-ОРГАНІЗАЦІЙНА ЧАСТИНА (5 хв.)

1. Привітання та підготовка студентів до навчальної діяльності, перевірка їхньої присутності на лабораторному занятті. Створення ділової атмосфери та психологічної готовності студентів до спілкування, навчання і творчості.
2. Доцільна організація робочого місця, призначення чергових або «лаборантів», які готують усі необхідні художні матеріали і приладдя.
3. Мотивація навчальної діяльності. Проведення проблемної бесіди на тему: «Роль кольору у житті людини і мистецтві».
4. Повідомлення теми, мети і завдань лабораторного заняття.

II ЕТАП - ОСНОВНА ЧАСТИНА (1 год. 20 хв.)

1. **Аналіз та колективне обговорення програмового систематизованого змісту образотворчих знань, умінь і уявлень учнів 1-4 класів з навчальної проблеми «Колір».**

1.1 Демонстрація та обговорення таблиць «Систематизований обсяг» образотворчих знань, умінь і уявлень учнів 1-4 класів з навчальної проблеми «Колір», проєктованих на мультимедійному екрані.

1.2 Оцінка в балах за участь у колективному обговоренні.

2. **Представлення індивідуального дослідницького завдання з вивчення методичного досвіду**

вчителя образотворчого мистецтва гуманітарної гімназії міста Рівне Одарчук Оксани Миколаївни.

2.1 Презентація з елементами евристичної бесіди на тему: «Живопис і кольорознавство».

2.2 Оцінка презентації на предмет якості висвітлення ключових понять опанованої теми.

2.3 Оцінка в балах за індивідуальне дослідне завдання та участь у колективному обговоренні.

3. **«Мозковий штурм» - перевірка якості засвоєного матеріалу.**

3.1 Виконання тестових завдань на картках.

3.2 Самоперевірка правильності відповідей за допомогою ключів до тестів та отримання балів за виконане завдання.

4. **Навчально-педагогічна гра інтерактивного характеру «У майстерні художника-живописця».**

4.1 Систематизація художніх технік живопису. Обґрунтування вибору живописних матеріалів і приладь живописного характеру.

4.2 Отримання завдань у конвертах з метою відпрацювання методичного прийому педагогічного малюнку на етюднику та в альбомах за допомогою різних живописних вправ у техніках гуаші, акварелі, пастелі.

4.3 Оцінка в балах за участь у навчально-педагогічній грі.

5. **Фасилітована бесіда за змістом живописних творів вітчизняних та зарубіжних художників з використанням прийому полієкрану.**

5.1 Організація роботи у парах: отримання завдань на картках (репродукції картин для сприймання та аналізу).

5.2 Розробка запитань для фасилітованої бесіди за змістом живописних творів про особливості колористичного багатства.

5.3 Проведення фасилітованої бесіди з використанням мультимедійного пристрою.

5.4 Оцінка в балах за участь у фасилітації.

6. Творча робота у групах над виконанням проекту вітражу. Арт-терапія кольором та музикою.

6.1 Повідомлення про вітраж – різновид живописного мистецтва.

6.2 Розробка технологічних етапів виконання проекту вітражу.

6.3 Виконання творчого завдання у групах, імпровізування з кольором.

6.4 Організація виставки, оцінювання готових проектів вітражів.

ІІІ ЕТАП – ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА (5 хв.)

1. Підведення підсумків лабораторного заняття.

1.1 Момент рефлексії, відображення прагнень і сподівань студентів у здобутих професійно

орієнтованих знаннях і вміннях.

1.2 Підведення підсумків та завдання на наступне лабораторне заняття.

Інтерактивні форми і методи навчання, на відміну від традиційних, більш ефективні у засвоєнні навчального матеріалу, – спонукають студентів до творчої роботи та формулюють особисту позицію щодо сприйняття змісту навчання. Використання інтерактивних технологій навчання допоможе викладачеві змінити звичну для студента ситуацію навчання, характер діяльності і змусить його від пасивного спостерігача стати активним учасником навчального процесу. Перебуваючи у інтерактивному просторі, студент змушений самостійно мислити, сумніватися, розв'язувати певні завдання і проблеми. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у практичній реалізації інтерактивних технологій навчання у різних формах навчальної діяльності студентів у процесі вивчення художньо-педагогічних дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / авт.-уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко. -М. : АПН, 2002- 136 с.*
2. *Кларин М. Б. Инновации в мировой педагогике / М.Б. Кларин. - М., 2008. - 180 с.*
3. *Коломієць Н.А. Інтерактивні технології в особистісно - зорієнтованій освіті /Н. А. Коломієць //Відкритий урок: розробки, технології, досвід. - 2006. - №9. - С.6-8.*
4. *Орлов В.Ф. Мистецтво і педагогічні технології /В.Ф. Орлов //Мистецтво та освіта. - 2001. - №1. С.11-12.*
5. *Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник /О.П.Рудницька. -Тернопіль: Навчальна книга –Богдан, 2005. -360 с.*

МУШИНСЬКА Н.С.,
Одеський інститут фінансів
Українського державного
університету фінансів та
міжнародної торгівлі,
м. Одеса

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ НА БАЗІ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті розкриваються педагогічні засоби формування компетентності саморозвитку майбутнього бакалавра економіки в процесі викладання навчальних дисциплін професійного спрямування. Подано систему завдань двох рівнів (аккумулятивно-адаптивних та креативних) на базі викладання навчальних дисциплін професійного спрямування («Мікроекономіка», «Макроекономіка», «Економіка підприємства», «Міжнародна економіка»).

Ключові слова: компетентність саморозвитку майбутнього бакалавра економіки, аккумулятивно-адаптивні завдання, креативні завдання, навчальні дисципліни професійного спрямування.

В статье раскрываются педагогические средства формирования компетентности саморазвития будущего бакалавра экономики в процессе преподавания учебных дисциплин профессиональной направленности. Представлена система заданий двух уровней (аккумулятивно-адаптивных и креативных) на основе преподавания учебных дисциплин профессиональной направленности («Микроэкономика», «Макроекономика», «Экономика предприятия», «Международная экономика»).

Ключевые слова: компетентность саморазвития будущего бакалавра экономики, аккумулятивно-адаптивные задания, креативные задания, учебные дисциплины профессиональной направленности.

The given article examines the pedagogical means of formation of self-development competency of future bachelors of economics in the process of studying of professional disciplines. Two-level system of tasks (accumulative-adaptive and creative) on the basis of studying of professional disciplines ("Microeconomics", "Macroeconomics", "Business economics", "International economics") is presented.

Key words: *self-development competency of future bachelors of economics, accumulative-adaptive tasks, creative tasks, professional disciplines.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Цивілізаційні зміни в сучасному житті, динамізм розвитку інформаційно-комунікаційних технологій зумовлюють необхідність забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки фахівців економічної галузі.

В цьому напрямку формування компетентності саморозвитку набуває пріоритетів, оскільки тільки та особистість, яка постійно працює над собою, яка спрямована на розширення контекстів своєї професійної діяльності, збагачення власного досвіду, здатна ефективно діяти в умовах когнітивно-цивілізаційних зрушень.

Традиційна життєва орієнтація на «успіх для себе» має бути заміненою новою – «мій успіх для інших», а, отже, принципово важливими цілями саморозвитку бакалавра економіки є збагачення морально-духовного потенціалу, його вмінь здійснювати позитивний інноваційний вплив на життєдіяльність громадян України, враховуючи при цьому національні інтереси нашої держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць [1-9] дозволяє стверджувати, що на сучасному розвитку цивілізації, коли людина активно створює інфосферу, поглиблюючи інноваційно-когнітивні зрушення як у

соціумі, так і в індивідуальному бутті кожного, забезпечення континууму саморозвитку є пріоритетним завданням освіти. Проблема саморозвитку студента привертає увагу багатьох науковців, які висувають вимоги до інтелектуальної культури, духовних цінностей, рефлексії, практично-професійних умінь майбутніх професіоналів, зокрема в економічній сфері.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розкриття засобів формування компетентності саморозвитку майбутнього бакалавра економіки (а саме: загальнолюдських цінностей у студентів, розширення структури їхнього когнітивного фонду щодо забезпечення шляхів прогресу світової та національної економіки, вмінь розвивати себе в контексті швидкоплинних соціальних ситуацій, динамічного оновлення знань, розповсюдження інформаційно-комунікативних технологій). Подано систему завдань двох рівнів (аккумулятивно-адаптивних та креативних) на базі викладання навчальних дисциплін за професійним спрямуванням («Мікроекономіка», «Макроекономіка», «Економіка підприємства», «Міжнародна економіка»).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У смисловому полі професійної підготовки є можливим виокремити такі характеристики саморозвитку майбутнього фахівця:

- мультиплікативність та синергій-

ність саморозвитку особистості в умовах інноваційно-когнітивної цивілізації, інфосфери, яка дає безкінечну множину можливостей;

- екзистенціальність вимог щодо пошуку та реалізації сенсу свого буття, розширення культури життєдіяльності, висунення акмеорієнтирів як ціннісних смислів та досягнення їх;
- людиноцентризм професійної освіти, забезпечення виявлення духовно-моральних сенсів у трудовій діяльності, виховання гідності, совісті, порядності, чесності особистості, моральної краси як основи професійної ефективності;
- творча продуктивність, інтелектуальна активність, поліваріативність пізнавальної діяльності;
- гнучкість знань, критичність, системність мислення;
- синтез знань, досвіду та унікально-неповторної інноваційності;
- взаємодія, діалогізація у системі «викладач-студент», взаємні відповідальність, повага, толерантність, доброзичливість, відкритість.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик дозволяє стверджувати, що сучасний бакалавр економіки має бути ерудованим, мати широку загальну культуру, сформований науковий світогляд, високі морально-духовні якості. Він має постійно підвищувати свій рівень професіоналізму з урахуванням потреб економічного процвітання України. Саме тому саморозвиток є одним з пріоритетних напрямів професійної підготовки економістів. Бакалавр економіки має володіти основами соціального розвитку суспільства, засобами ефективної життєдіяльності, позитивної комунікації, що й спричинює необхідність оволодіння такими соціально-гуманітарними дисциплінами, як «Педагогіка і психологія», «Філософія», «Етика і естетика» «Культурологія». Успішність професійної діяльності та повнота реалізації компетентності саморозвитку в ній можуть бути забезпечені лише за умов володіння навчальними дисци-

плінами професійного спрямування, як «Мікроекономіка», «Макроекономіка», «Економіка підприємства», «Міжнародна економіка», «Менеджмент», «Маркетинг», «Бухгалтерський облік та фінанси», «Економічний аналіз», «Інформаційні системи в управлінні», «Методи наукових досліджень у економіці», «Методи математичної статистики» тощо.

З урахуванням сучасних вимог до фахівця економічного профілю і з метою формування компетентності саморозвитку майбутнього бакалавра економіки на базі дисциплін за професійним спрямуванням, нами були розроблені завдання двох рівнів: акумулятивно-адаптивні і креативні.

Акумулятивно-адаптивні завдання спрямовані на розширення й поглиблення знань майбутніх економістів щодо сутності й структури тих провідних економічних понять, якими має володіти бакалавр економіки; ці завдання орієнтовані на створення необхідного й достатнього інтелектуально-пізнавального фонду, на базі якого актуалізуються індивідуальні психологічні ресурси саморозвитку.

Креативні завдання мають на меті розширення можливостей студентів до трансформації, комбінації, систематизації, генерування ідей у контексті економічної діяльності; вони забезпечують адекватну й динамічну орієнтацію в проблемно-економічних ситуаціях, пов'язаних з необхідністю швидкого висунення багатьох варіантів забезпечення розвитку професійної діяльності та саморозвитку особистості в ній.

Наведемо приклади завдань кожного з окреслених рівнів.

«Мікроекономіка»

Акумулятивно-адаптивні завдання.

Завдання № 1. В еволюційному розвитку людства утвердилися такі форми власності, як колективна, приватна, державна, наддержавна. Схарактеризуйте кожну з них та розкрийте причини виникнення саме цих форм.

Завдання № 2. Назвіть наймогутніші монополії світу, розкрийте їхню структуру. Виявіть причини успішності діяльності цих підприємств.

Завдання № 3. Розкрийте вплив психології споживання на динаміку взаємодії таких феноменів, як ринковий попит та ринкова пропозиція.

Завдання № 4. Окресліть ефективні шляхи зменшення витрат виробництва в Україні.

Завдання № 5. Назвіть функції та види цін у світовій та в національній економіці. В якому напрямку слід підвищувати ефективність цінотворення в нашій країні?

Завдання № 6. Розкрийте еволюцію форм власності в сільському господарстві. Порівняйте співвідношення різних форм власності в США, Канаді та Європейському Союзі.

Креативні завдання.

Завдання № 1. Розробіть власне визначення поняття «інвестиції в людський капітал». Визначте систему їхніх функцій.

Завдання № 2. Проаналізуйте функції та системи заробітної плати. За яких умов є можливим активізувати мотивацію саморозвитку фахівця?

Завдання № 3. Здійсніть аналіз матеріальних та нематеріальних інвестицій. Яким чином у контексті кожної з окреслених форм є можливим посилити особистісно-професійний саморозвиток фахівця?

Завдання № 4. Проаналізуйте фактори впливу на ефективність інвестицій. В чому полягає важливість щодо активізації саморозвитку професіонала саме соціально-економічного показника?

Завдання № 5. За яких умов інвестиційний проект можна розглядати як ефективний? Сформулюйте власну систему умов оптимізації інвестиційного проекту.

Завдання № 6. Якою є частка державної власності на землю в різних країнах світу? Розробіть схему переходу державної власності в приватну й навпаки протягом останнього століття

в розвинутих країнах світу та в Україні.

«Макроекономіка»

Акумулятивно-адаптивні завдання.

Завдання № 1. Розкрийте цілі національної економіки. Яким чином на реалізацію цих цілей впливають працівники із сформованою компетентністю саморозвитку?

Завдання № 2. Назвіть вміння в структурі компетентності саморозвитку, котрі актуалізуються в аспекті здійснення прогнозу економічного зростання.

Завдання № 3. Розкрийте сутність понять «зайнятість населення», «повна зайнятість», «ефективна зайнятість». Яка мотивація полягає в позиції, що для відтворення капіталу є необхідною певна кількість безробітних?

Завдання № 4. Назвіть форми вимушеного безробіття. Сформулюйте систему причин для кожної з них.

Завдання № 5. Проаналізуйте тенденції збільшення безробіття в різних країнах світу, схарактеризуйте його наслідки.

Завдання № 6. Розкрийте досвід Швеції в зменшенні співвідношення між доходом найбагатшої та найбіднішої верств населення. Систематизуйте засоби послаблення нерівномірності стосовно розподілу доходів.

Креативні завдання.

Завдання № 1. Схарактеризуйте морально-етичні наслідки поляризації багатства й бідності в Україні.

Завдання № 2. Проаналізуйте мотивацію праці людини в країні, в якій є розповсюдженим такий принцип: людина у працездатному віці живе менш заможна, ніж коли вийде на пенсію. Висловіть Ваше ставлення до цього правила.

Завдання № 3. Здійсніть ретроспективний аналіз проблеми планування національної економіки в міжнародному контексті. Визначте тенденції, напрями та перспективи планування,

представте їх у табличному вигляді.

Завдання № 4. Розробіть власні варіанти схем моделі руху продуктів та прибутків у національній економіці.

Завдання № 5. Розкрийте структуру мінімальної заробітної плати. Схарактеризуйте мінімальну заробітну плату в розвинутих країнах та в Україні.

Завдання № 6. На Ваш погляд, які засоби є доцільним упроваджувати, аби скороти соціальне безробіття в Україні в найближчі роки? Запропонуйте систему кроків.

«Економіка підприємства» Акумулятивно-адаптивні завдання.

Завдання № 1. Що є метою господарської діяльності підприємства в умовах ринкової економіки?

Завдання № 2. Оцініть чинники досягнення прибутку та ступінь актуалізації в контексті кожного з них мотивації саморозвитку фахівця.

Завдання № 3. Здійсніть аналіз специфіки функціонування наукового підприємства. Чому, на Вашу думку, в Україні венчурний капітал майже відсутній?

Завдання № 4. Розкрийте структуру техніко-економічної та соціально-економічної сторін діяльності підприємства.

Завдання № 5. Дослідіть та визначте сутність і структурно-компонентний склад феноменів «культура підприємництва», «культура підприємства» та «культура підприємця». Визначте систему взаємозв'язків між окресленими феноменами.

Завдання № 6. Утворіть систему чинників, котрі впливають на функціонування різних видів підприємств.

Креативні завдання.

Завдання № 1. Розробіть засоби подолання протиріч у системі «інтереси суспільства □ інтереси підприємців».

Завдання № 2. Розкрийте сутність поняття «бізнес-план». Розробіть схему висунення та реалізації цілей і завдань підприємницького бізнес-плану.

Завдання № 3. Назвіть систему постійних та змінних чинників виробництва, а також шляхи їх оптимального співвідношення.

Завдання № 4. Проаналізуйте етично-професійні якості підприємця в Японії. Яке місце серед них займає прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення? Розробіть ієрархічну систему якостей, котру Ви могли б рекомендувати вітчизняним підприємцям.

Завдання № 5. Розробіть структуру загального прибутку підприємства. Схарактеризуйте види та значення витрат і прибутків.

Завдання № 6. Як взаємодіють в національній економіці мета підприємства до максимізації прибутку та існуюча конкуренція? Окресліть та аргументуйте засоби максимізації прибутку з урахуванням тенденцій світової кризи.

«Міжнародна економіка» Акумулятивно-адаптивні завдання.

Завдання № 1. Якими якостями, на Ваш погляд, має володіти сучасний фахівець-економіст, аби ефективно діяти в умовах глобалізованої міжнародної економіки? Аргументуйте Вашу позицію

Завдання № 2. Розкрийте особливості саморозвитку особистості фахівця-економіста в країнах Південної Азії, Західної Європи та США.

Завдання № 3. Розкрийте сутність понять «протекціонізм», «лібералізм». Схарактеризуйте методи впровадження протекціонізму. Яким чином, на Ваш погляд, є доцільним поєднати ці два види державної політики, аби забезпечити вихід України з кризи?

Завдання № 4. Розкрийте структуру сукупних витрат у зовнішній торгівлі. Яким чином вони впливають на макроекономічні показники національних економік?

Завдання № 5. Схарактеризуйте феномен «дефіцит торговельного балансу» та його негативні наслідки.

Завдання № 6. Назвіть чинники

зростання прибутків від зовнішньої торгівлі. Розкрийте функції спеціалізації. Яку роль відіграє принцип раціоналізації використання ресурсів?

Креативні завдання.

Завдання № 1. Яким чином міжнародна міграція капіталу впливає на міграцію робочої сили? Сформулюйте систему мотиваційних факторів.

Завдання № 2. Розкрийте актуальність і перспективність необхідності економічного росту. Схарактеризуйте мотиваційний базис цього процесу.

Завдання № 3. Розкрийте своєрідність міжнародної науково-технічної співпраці на комерційній та некомерційній основі. Схарактеризуйте значення некомерційної основи співпраці для формування компетентності саморозвитку економіста.

Завдання № 4. Назвіть суб'єкти вивозу капіталу, порівняйте їхні переваги.

Завдання № 5. Розкрийте систему

аргументів «за» та «проти» підвищення темпів економічного росту країни. Висловіть та доведіть Вашу власну позицію з цієї проблеми.

Завдання № 6. Яким чином є можливим домогтися високого рівня економічного росту країни та не поглибити соціальне розшарування в суспільстві?

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок. Таким чином, компетентність саморозвитку майбутнього фахівця як на рівні своїх змістових, структурних складових, так і на рівні моделі її формування має відображати вимоги до ціннісно-сміслових, когнітивно-інноваційних, діяльнісно-продуктивних якостей особистості цивілізації постмодерну. Саме це й дозволяє зміцнювати соціально-економічний потенціал держави, розширювати контексти діяльності особистості щодо трансформації, інноватизації, оптимізації її економіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1 (74). – С. 30-37.
2. Жигір В. Емпірична модель професійної компетентності менеджера освіти / В. Жигір // Вища школа. – 2012. – № 4. – С. 33-45.
3. Знаков В. В. Понимание, постижение и экзистенциальный опыт / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 15-24.
4. Кремень В. Г. Структурна модернізація освіти в контексті цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2 (71). – С. 5-13.
5. Моляко В. Творча та інтелектуальна обдарованість у структурі особистості професіонала / В. Моляко // Рідна школа. – 2011. – № 12. – С. 7-11.
6. Моросанова В. И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции: исследование действий профессионала / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 3. – С. 98-111.
7. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2 (67). – С. 33-45.
8. Прокопенко І. Ф. Науково-педагогічні основи економічної освіти школярів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Прокопенко Іван Федорович. – Харків, 1996 р.

РОМАНЕНКО О.В.,
доктор біологічних наук,
член-кореспондент НАН України,
професор,
завідувач кафедри біології
КРАВЧУК М.Г.,
кандидат медичних наук,
доцент кафедри біології
ДИМАР Н.М.,
асистент кафедри біології,
КУШНЄРОВА Т.Є.,
асистент кафедри біології,
Національний
медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ

БІОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕДИКА: РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ЇЇ ФОРМУВАННІ

У статті проаналізовано проблему організації ефективної самостійної роботи студентів при вивченні медичної біології. Наводиться поетапна схема організації самостійної роботи як необхідна умова для формування професійної компетентності майбутнього лікаря.

Ключові слова: самостійна робота студентів, самостійність, професійна компетентність.

В статье анализируется проблема организации эффективной самостоятельной работы студента при изучении медицинской биологии. Представлена поэтапная схема организации самостоятельной работы как необходимого условия для формирования профессиональной компетентности будущего врача.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, самостоятельность, профессиональная компетентность.

The paper analyzes the problem of establishing an effective self-study student in the study of medical biology. Presented a phased scheme of independent work as a necessary condition for the formation of professional competence future doctor.

Key words: independent student work, independence, professional competence.

Сучасний розвиток системи освіти визначає формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості. Компетентність – це постійне оновлення знань, авторитетність, здатність ефективно діяти за межами навчальної діяльності. Професійна компетентність поєднує в собі загальнонавчальні, предметні і ключові елементи, що зумовлюють конкурентноздатність фахівця на ринку праці. Принцип наступності, базові знання, уміння та навички, володіння прийомами самостійного здобуття практично орієнтованих знань забезпечують основу для набуття особистістю знань протягом усього життя. Від дієвості знань залежать світогляд, здоров'я, доля людини, її родини та розвиток держави. Компетенції саморозвитку, самоосвіти та творчої діяльності пов'язані з мотивацією та готовністю постійно навчатися, самовдосконалюватись у професійній діяльності, адекватно діяти у ситуаціях особистого та суспільного життя [2]. Особистісно-орієнтоване навчання, що характеризується багатоваріативністю методик, створює необхідні для цього умови, використовує підходи, які допоможуть розвинути в особистості здатність до набуття моделі професій-

ної компетентності [7]. Вона включає 4 складові: 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 [3].

На фоні сучасних реформ та перетворень в системі вищої освіти значна роль відводиться розвитку самостійності та відповідальності студентів у навчанні. При цьому центральне місце відводиться самостійній роботі студентів, яка відбувається за рахунок збільшення позааудиторного навантаження, обсягу виконання поточних домашніх завдань та опрацювання тем, що виносяться на самостійну підготовку.

Процес самостійного здобуття знань – активна цілеспрямована розумова діяльність, в ході якої здійснюється переробка вже відомої та тільки-но сприйнятої інформації.

Самостійна робота студентів передбачає наявність мети, завдання, самостійного плану їх досягнення, отримання та контроль результату. Тобто, самостійна робота реалізується самим студентом, але скеровується виклада-

чем. Для забезпечення ефективності самостійної роботи і розвитку навчально-пізнавальної та наукової активності студентів необхідно дотримуватись таких умов: методичного забезпечення організації роботи студента в аудиторії та поза нею, забезпечення оптимального співвідношення обсягу аудиторної та самостійної роботи, яка вимагає більш чіткого планування, організації та реалізації, розробки нормативів позааудиторної роботи викладача та студента.

Сучасний фахівець медичної справи повинен володіти не лише необхідними фундаментальними та фаховими знаннями, але й певними навичками творчого розв'язання практичних питань, вміння використовувати у своїй практичній діяльності нові наукові досягнення, постійно підвищувати свою кваліфікацію. Тому важливим є формування творчої особистості фахівця, який здатний до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Під час організації навчального процесу у вищій школі слід звернути особливу увагу на організацію самостійної роботи студентів, без якої неможливо підготувати активну особистість фахівця-медика, який необхідний сучасному суспільству.

Інтегративне єднання медичної науки та практики передбачає вивчення майбутнім лікарем у вищій медичній школі не лише фундаментальних базових знань, а й набуття готовності до самостійних, творчих рішень питань у практичній діяльності. 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 – це навчальна діяльність студента, яка планується, виконується за завданням, під методичним керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі [4]. Метою самостійної роботи студентів є навчити студентів навчатись і тим самим сприяти їх професійному становленню, яке передбачає формування в них системи професійно значимих якостей, таких як інтелектуальність, відповідальність, креативність, комунікативність, інформаційна культура, здатність до самоосвіти.

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.

До основних функцій самостійної роботи студентів відносять пізнавальну, самоосвітню, прогностичну, коригуючу, виховну. Пізнавальна функція визначається засвоєнням студентом систематизованих знань з дисципліни. Самоосвітня функція передбачає фор-

мування 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. Корируюча функція визначається вмінням особистості вчасно коригувати свою діяльність. Виховна функція передбачає формування самостійності як риси характеру особистості.

Оскільки студенти мають різний рівень базової підготовки та ступінь навчальної мотивації, а також відрізняються за рівнем сформованості навчальних вмінь та навичок, характеризуються різними психофізіологічними рисами, особливого значення та актуальності набуває проблема організації самостійної роботи студентів. Організація самостійної роботи студентів – процес впорядкування самостійної роботи за певними вимогами (критеріями, правилами, принципами) і надання їй необхідної форми з метою найкращої реалізації поставленої мети [1].

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 [9].

Чим ширші пізнавальні інтереси першокурсника, чим краще сформовані вміння та навички самостійної роботи, тим вища його готовність до навчання у вищому навчальному закладі. 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 орга-

нізація 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.

В організації роботи студентів корисним є використання ними посібника з практичних занять з дисципліни, що вивчається. Комплекс таких навчальних книг для вивчення медичної біології українською та англійською

мовою розроблено і видано друком в Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця [5, 7, 9].

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.

Для зосередження уваги студентів, при описанні ходу виконання практичного заняття, на окремих найбільш важливих елементах використовуються такі словосполучення як, наприклад: «зверніть увагу», «згадайте», «переконайтеся», «зазначте», «знайдіть», «відшукайте в полі зору», «поясніть», «позначте на малюнку», «намалюйте», «порівняйте», «дайте відповідь на питання».

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 принцип 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.

Для розвитку професійної компетентності особистості важливою є наступність у професійній підготовці з урахуванням попередніх результатів та досягнень.

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 вони 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 ак-

тивної 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 інформа-

ційно-комунікаційних технологій, які інтенсифікують всі рівні навчального процесу, підвищують його ефективність та якість, формують інформаційно-комунікативну культуру.

Самостійна робота студента є важливою компонентою досягнення ним успіху в навчанні та складовою навчального процесу у вищому навчальному закладі. У процесі самостійної роботи студентів відбувається формування навичок, умінь та знань, що забезпечує засвоєння ними навчального матеріалу та залучення особистості до науково-пізнавальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гулецька Я. Г. Організація самостійної роботи магістрів з використанням інформаційних технологій при вивченні іноземної мови / Я.Г. Гулецька // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – Вип. 3. – С.75-80.
2. Друзь І. М. Педагогічна система підготовки фахівців в умовах Болонського процесу // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 1. – С. 65-69.
3. Кричевський В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю.Кричевский. – М.: Педагогика. – 1987. – 212 с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
5. 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.
6. Пахолюк О. І. Сутність особистісно-орієнтованого навчання // Матеріали VII науково-практичної конференції "Ефективні інструменти сучасних наук". – Прага. – 2011. – С. 25-27.
7. Романенко О.В. Біологія: Посібник з практичних занять / О.В. Романенко, М. Г. Кравчук, В. М. Грінкевич / За ред. О. В. Романенка. – К.: Медицина, 2006. – 176 с.
8. Самостоятельная работа студентов: метод. указания / Сост. А.С. Зенкин, В.М. Кирдяев, Ф.П. Пильгаев, А.П. Лац. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2009. – 35с.
9. *Medikal biology: The study guide of the practical classes course* / О. V. Romanenko, О. V. Golovchenko, М. G. Kravchuk, V. M. Grinkevych; Edited by О. V. Romanenko. – К.: Medicine, 2008. – 304 p.

СІЛЬЧУК О.В.,
аспірант,
Полтавський національний
університет імені В.Г.Короленка,
викладач англійської мови,
Полтавська державна
аграрна академія,
м. Полтава

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ДОСЛІДНИКІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Стаття присвячена проблемі формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю через висвітлення досліджень у сучасній педагогічній науці. Формування культури ділового спілкування розглядається як складова частина професійної освіти.

Ключові слова: професійна освіта, формування культури ділового спілкування, інженер-дослідник аграрного профілю.

Статья посвящена проблеме формирования культуры делового общения будущих инженеров-исследователей аграрного профиля через освещение исследований в современной педагогической науке. Формирование культуры делового общения рассматривается как составная часть профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, формирование культуры делового общения, инженер-исследователь аграрного профиля.

The paper deals with the problems of business communication culture of future agrarian engineer-researchers. The analysis of modern pedagogical study is highlighted in the paper. The formation of business communication culture is considered as a component of professional education.

Key words: professional education, formation of business communication culture, agrarian engineer-researcher.

Традиційно професію інженера-дослідника аграрного профілю відносять до систем «Людина – техніка» та «Людина – природа» [5], оскільки вона передбачає реалізацію таких первинних посад в секції «Сільське господарство, тваринництво та лісове господарство»: науковий співробітник, інженер-дослідник із механізації сільського господарства, консультант (у певній галузі інженерної справи), інженер-технолог (механіка), інженер-конструктор (механіка). Кваліфікованих фахівців групи «Людина – техніка» відрізняє постійна технічна спостережливість, підвищений інтерес до техніки, творче мислення. Для цієї групи професій першочергове значення мають функції зорового, слухового, вібраційного сприймання. Головний предмет праці – технічні об'єкти (машини, механізми), матеріали, види енергії. Професії групи «Людина – природа», предметом праці яких є жива і нежива природа, вимагають від працівників глибоких і тонких знань особливостей розвитку рослин або тварин (живих організмів) і водночас уміння керувати сучасною технікою.

Звичайно, праця інженера-дослідника аграрного профілю спрямована по суті і на техніку й на природу, але все-таки ведучий предмет професійної уваги – область технічних об'єктів й їхніх властивостей.

Проте сьогодні існує думка [1], відповідно до якої направлення діяльності багатьох фахівців аграрного сектору, інженерів-дослідників аграрного профілю зокрема, швидко змінюється, частково входячи до групи «Людина – людина». Успішність діяльності інженера-дослідника аграрного профілю залежить не тільки від знань у тій чи іншій галузі науки і техніки, а й від уміння взаємодіяти з людьми. Сучасний інженер-дослідник аграрного профілю повинен виконувати і безліч інших функцій – управління, менеджменту, маркетингу, суттєвим складником яких є ділове спілкування.

Як бачимо, коло завдань та

обов'язків, які мають виконувати майбутні інженери-дослідники аграрного профілю значно розширилося, що вимагає перегляду підходів до фахової підготовки в аграрних ВНЗ. Як зазначалося раніше, ми повинні враховувати той факт, що майбутні інженери-дослідники аграрного профілю мають справу не тільки з технічними об'єктами, живою і неживою природою, а й з людьми, які працюють аграрному секторі, діловими партнерами тощо. Тому одним з найперспективніших напрямів підвищення рівня професійної підготовки майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю ми вбачаємо у формуванні культури ділового спілкування.

Актуальність вибраної нами теми зумовлена необхідністю підвищення рівня фахової підготовки майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю та потребою у висококваліфікованих професіоналах з глибоким розумінням своїх обов'язків та високим рівнем загальної культури, зокрема, культури ділового спілкування.

З огляду на те, що проблема формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю не знайшла належного наукового обґрунтування, вважаємо за доцільне висвітлити дослідження, у яких вивчаються різні аспекти формування культури професійного та ділового спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів в системі їхньої професійної підготовки.

В дисертаційних дослідженнях з педагогіки розглядалися питання професійного спілкування майбутніх фахівців аграрної сфери виробництва – С. М. Амеліна, Л. В. Барановська, Г. Д. Берегова, В. О. Михайлюк, формування комунікативних умінь майбутніх аграрників – В. А. Кручек, З. І. Дзюбата, формування їх професійно-термінологічної компетентності – Л. В. Вікторова. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва досліджував

В. М. Манько. Проблему іншомовного професійного спілкування майбутніх аграрників розглядали М. М. Берулава, О. Я. Данилюк, Ю. А. Дік, І. М. Козловська І. В. Ляшенко, Ю. О. Ніколаєнко, А. Д. Пінський, В. К. Сидоренко Н. М. Тимошук, В. В. Усанов.

Численні визначення, що з'являються в психолого-педагогічних працях та літературних джерелах наприкінці ХХ століття, найчастіше трактують поняття «культура ділового спілкування» як складову частину загальної культури фахівця, високий рівень уміння спілкуватися в діловому світі, певну «якість» спілкування, уміння створити сприятливу атмосферу ділової розмови (О. А. Баєва, В. Г. Воронкова, М. С. Дороніна, Ф. О. Кузін, М. І. Пентиліук, Г. Л. Чайка, Т. К. Чмут та інші). Поряд із поняттям «культура ділового спілкування» в наукових працях часто зустрічаються поняття близькі за значенням: «культура професійного спілкування», «професійно-орієнтована культура поведінки», «етика професійного спілкування» та інші.

Отже, звернемося до науково-педагогічних напрацювань, у яких вивчаються різні аспекти специфіки культури професійного та ділового спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Так, досліджуючи питання формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів, С. М. Амеліна уточнює дефініцію «культура професійного спілкування аграріїв» як систему комунікативних норм, знань, умінь і цінностей, яка реалізується у процесі міжсуб'єктної взаємодії фахівців і є фактором, що супроводжує їхню професійну діяльність у виробничій сфері й зумовлює її фахово-комунікативну спрямованість. На основі аналізу феномену культури професійного спілкування як інтегративного явища автор визначає шість компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, морально-духовний, емо-

ційно-почуттєвий, операційно-діяльнісний, мовно-мовленнєвий. Особливо важливим для нашого дослідження є висновок С. М. Амеліної про те, що культура професійного спілкування – один із найважливіших складників професійної культури фахівця-аграрія, який забезпечує його конкурентоспроможність на сучасному та майбутньому ринку праці, дозволяє вирішувати виробничі проблеми, спираючись на уміння спілкуватися і співпрацювати з різними людьми. [1]

Привертає уваги дослідження Г. Д. Берегової, в якому відкривається ще один аспект специфіки культури професійного мовлення студентів-аграріїв: проблема культури мовлення в діалектному середовищі. Ми погоджуємося з думкою автора про те, що перед аграрною вищою школою стоїть завдання підготувати висококваліфікованих фахівців, які «вільно володіють професійним мовленням: послугуються офіційно-діловим, науковим та розмовним стилями з урахуванням територіальних діалектів; мають чітке уявлення про терміни та раціональне їх використання у професійному мовленні поряд з їх діалектними відповідниками; уміють висловлюватися на професійну тему, уникаючи змішаних і соціальних діалектизмів; мають навички культури професійного спілкування» [3, с.5].

Вирішенню проблеми формування культури ділового мовлення аграріїв присвячена дисертація В. О. Михайлюк, яка розглядає ділове мовлення як підвид професійного мовлення. Як зазначає автор, визначальними у розкритті поняття «культура ділового мовлення» є три основних значення: суб'єктивне, об'єктивне, гносеологічне, за якими культура ділового мовлення розглядається як сукупність знань, умінь і навичок усного і писемного мовлення; як система властивостей, ознак, функцій ділового мовлення; як галузь лінгвістичних знань про систему комунікативних якостей ділового мовлення, вчення про його культуру.

В. О. Михайлюк виділяє такі напрями формування культури ділового мовлення аграріїв: оволодіння системою теоретичних знань сучасної лінгвістичної науки; формування вмінь і навичок, необхідних студентам для роботи з документацією, її оформленням і вмінням використанням у професійній роботі; удосконалення мовленнєвих якостей у процесі ділового спілкування; вироблення лінгвометодичних умінь роботи з лексичним, граматичним, стилістичним матеріалом відповідно до вимог практичного курсу [9].

Зростання кількості дисертаційних досліджень у сфері вищої аграрної школи, що присвячені окремим питанням професійного спілкування, унаочнює актуальність досліджуваної проблеми. Так, Л. В. Барановська, досліджуючи проблему професійного спілкування майбутніх аграріїв, стверджує, що фахове спілкування є обов'язковою складовою професійної діяльності майбутніх працівників сільськогосподарської галузі, засобом удосконалення професійної майстерності. Однак, автор констатує, що поза увагою вчених залишились питання навчання фахового спілкування студентів вищих аграрних закладів освіти, які потребують нагального вирішення, що також зумовлюється суперечностями, виявленими у вищій аграрній освіті, між потребою у формуванні мовної особистості з досконалим рівнем фахової комунікативної культури та недостатнім рівнем сформованості професійних мовленнєво-комунікативних умінь і навичок випускника вищого аграрного навчального закладу [2].

Подібну точку зору висловлює З. І. Дзюбата зауважуючи, що професіограма сучасного фахівця аграрника вказує на необхідність володіння ним конкурентно-спроможності на ринку праці, ефективного виконання своїх функцій, адаптації до умов та вимог сучасного виробництва та подолання можливих професійних труднощів у майбутньому. Дослідниця наголошує

на тому, що працюючи з іншомовними партнерами, документацією та професійною літературою іноземними та українською мовами, майбутнім аграрникам потрібно уміти точно та зрозуміло передати, ідентифікувати та використати поняття рідною мовою та навпаки. З метою формування таких умінь необхідно не лише знати базову термінологію аграрної сфери рідною та іноземними мовами, а також уміти аналізувати поняття, визначені термінами, тренувати переклад термінів, які не мають постійного еквіваленту перекладу, мовних паралелей. [4].

Отже, процес підготовки майбутніх аграріїв повинен скеровуватись на досягнення високої фахової майстерності, високого рівня загальної та професійно-ділової культури. Так, дослідниця І. В. Ляшенко розглядає міжнародне співробітництво як важливий напрям діяльності вищих аграрних навчальних закладів. Дослідниця наголошує на тому, що «сьогодення вимагає від студентів, які беруть участь в інтеграційних процесах, не лише належної мовної підготовки, а й знання культури інших країн, зокрема суспільних норм, достатніх соціокультурних фонових знань, національних усвідомлень, умінь пристосовуватися до нового середовища з тим, щоб досягти успіху в реалізації фахових програм, формування соціально важливої спрямованості особистості студента, визначення життєвих орієнтирів, виховання любові до своєї Вітчизни і гордості за країну». З чим ми повністю погоджуємося [7, с.3].

Висвітлюючи питання підготовки студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі, Ю. О. Ніколаєнко визначила професійне спілкування в іншомовному середовищі як «процес взаємодії фахівців, викликаний потребами їхньої спільної професійної діяльності, що відбувається у такому лінгвокультурному соціумі, де основним засобом спілкування є нерідна хоча б для одного з комунікантів мова»

[10, с.70]. В аспекті дослідження нашої проблеми заслуговує уваги порівняльний аналіз сутності та структури професійного і ділового спілкування. Ю. О. Ніколаєнко встановила, що ці поняття співвідносяться як часткове і загальне. На думку науковця, ділове спілкування характеризує загальні закономірності організації спільної діяльності працівників будь-якої сфери, а професійне спілкування відображає особливості взаємодії, зумовлені конкретною професійною діяльністю [10].

Проблему формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів досліджувала В. А. Кручек, яка стверджує, що «спілкування і зокрема комунікативні уміння, що його забезпечують, є суттєвим засобом здійснення будь-якої професійної діяльності, в тому числі фахової діяльності аграрника» [6, с.1]. Особливої уваги заслуговує розроблена автором педагогічна технологія формування комунікативних умінь студентів аграрних ВНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, яка спрямована на побудову комунікативно спрямованого спілкування, суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу [6, с.11]. Однак, на думку дослідниці, суттєвим недоліком сучасної системи аграрної освіти є те, що вона не забезпечує необхідного рівня комунікативної компетентності 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.

Слушним є зауваження В. М. Манька, який вивчав теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва, проте, що молоді спеціалісти володіють знаннями сучасної техніки і технології, але вони недостатньо підготовлені до реальної практичної діяльності, зокрема, не мають досвіду встановлення ділових стосунків і не можуть забезпечити плідну роботу та взаємодію у колективі [8].

Проведене дослідження дозволяє нам стверджувати, що формування культури ділового спілкування майбутніх аграріїв, зокрема, майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю, стає одним з найперспективніших напрямів підвищення рівня їхньої професійної підготовки. Доведено, що культура ділового спілкування – невід'ємний складник професіоналізму майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю.

Таким чином, проблема формування культури професійно-ділового спілкування майбутніх аграріїв досліджується в різних її аспектах (теоретико-методологічні засади). Проте змушені констатувати, що питання формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю не достатньо досліджено в педагогічно-науковій літературі. Тому пошуки напрямів формування культури ділового спілкування в системі фахової підготовки майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю стануть перспективою подальших розвідок автора.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Амеліна С. М. *Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»* / Світлана Миколаївна Амеліна. – Харків, 2008. – 40 с.

2. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного закладу освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Барановська. – К., 2005. – 43 с.
3. Берегова Г. Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонаддніпрянських говірок : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і та методика навчання (української мови)» / Г. Д. Берегова. – Херсон, 2003. – 18 с.
4. Дзюбата З. І. Формування комунікативних умінь майбутніх аграрників у процесі інтеграції навчальних дисциплін: дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Дзюбата Зоряна Ігорівна. – Тернопіль, 2012. – 245 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004 – 304 с.
6. Кручек В. А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. А. Кручек. – К., 2004. – 19 с.
7. Ляшенко І. В. Формування готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ляшенко Ірина Володимирівна. – К., 2007. – 299с.
8. Манько В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Манько. – Тернопіль, 2005. – 40 с.
9. Михайлюк В. О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей «Облік і аудит» та «Менеджмент організацій») : автореф. дис. на здобуття наук. ступня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (української мови)» / В. О. Михайлюк. – К., 1999. – 28 с.
10. Ніколаєнко Ю. О. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іноземному середовищі: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ніколаєнко Юлія Олександрівна. – К., 2009 – 260 с.

СУЗДАЛЬ Ю.М.,
студентка магістратури,
Київський національний
університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

МАРКЕТИЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті проаналізовано основні тенденції розвитку вищої освіти й особливості формування ринку освітніх послуг в Україні. Розглянуто проблеми та перспективи процесу маркетинга вищої освіти, визначено сутність маркетингової діяльності вищого навчального закладу.

Ключові слова: освітні послуги, вища освіта, комерціалізація, маркетингація, попит і пропозиція, ринок праці.

В статье проанализированы основные тенденции развития высшего образования и особенности формирования рынка образовательных услуг в Украине. Рассмотрены проблемы и перспективы процесса маркетинга высшего образования, определена сущность маркетинговой деятельности высшего учебного заведения.

Ключевые слова: образовательные услуги, высшее образование, комерціалізація, маркетингація, спрос и предложение, рынок труда.

In the article is analysed the main trends of development of higher education system and speciality of the formation of educational market in Ukraine. It's explored problems and perspectives in process of marketization of higher education. It's determined the essence of marketing activities of higher education.

Key words: educational services, higher education, commercialization, marketization, supply and demand, work-market.

Актуальність теми дослідження. Перспективи розвитку української економіки і можливості технологічної, економічної і соціальної модернізації суспільства залежать від якості людського капіталу, який в значній мірі визначається рівнем освіти. Як і будь-яка інша система, система вищої освіти розвивається й набуває видозмін. Зокрема, процес розвитку послуг вищої освіти потребує детального вивчення та дослідження динаміки таких головних показників, як попит та пропозиція, а також аналіз факторів, що впливають на їх формування. Маркетинг у сфері вищої освіти починає відігравати роль інструменту ефективної політики на ринку освітніх послуг, стає невід'ємною частиною менеджменту вищих навчальних закладів (далі скорочено – ВНЗ).

Освіченість, компетентність і професіоналізм виступають ключовими факторами суспільного розвитку. Наслідком становлення ринкових відносин у сфері освітніх послуг став процес глобалізації освіти, що передбачає інтернаціоналізацію, академічну мобільність, уніфікацію навчальних планів, методів навчання тощо. Глобалізаційні зміни призвели до трансформації традиційної системи вищої освіти України. В останні роки у сфері освіти, зокрема вищої освіти введено нові реформи. Вища освіта в Україні набула комерційного характеру, відбувається маркетингізація освіти. Одним із основних показників, що характеризує сучасний стан освіти в Україні, є збільшення кількості недержавних навчальних закладів і зростаюча між ними конкуренція. В цю конкурентну боротьбу включені і державні вищі навчальні заклади, які орієнтуються на комерційний підхід зарахування студентів. Така ситуація диктує необхідність пошуку шляхів підвищення рівня конкурентоспроможності вищих навчальних закладів, тим більше, що інтенсивність конкуренції постійно зростає і підсилюється територіальною близькістю освітніх установ.

Постановка проблеми. Виходячи з цього, можна говорити про запрова-

дження маркетингового підходу щодо формування ринку освітніх послуг. На сьогоднішній день відбувається формування підходів і принципових позицій, послідовне накопичення, нарощування маркетингових конструкцій і інструментарію у вирішенні проблем ринку освітніх послуг.

Необхідність забезпечення ефективної маркетингової діяльності ВНЗ зумовлена тим, що держава не фінансує освітню галузь в повному обсязі, в тому числі оплату праці висококваліфікованих кадрів, постійне оновлення комп'ютерної техніки, бібліотечного фонду, не забезпечує молодих спеціалістів робочими місцями тощо.

Для вирішення задач, які виникають під час функціонування ВНЗ в умовах ринкових стосунків в навчальному закладі створюються спеціальні структурні підрозділи з маркетингу, діяльність яких повинна розвиватися за наступними напрямками: вивчення тенденцій розвитку ринку праці і вивчення конкуренції на ринку освітніх послуг.

Маркетингова стратегія розвитку навчального закладу покликана забезпечити не лише продуктивне функціонування на освітньому ринку серед конкурентів, але й створити інформаційне поле для забезпечення повноцінної взаємодії між усіма суб'єктами освітньої діяльності, допомогти молодим кваліфікованим фахівцям у працевлаштуванні. Незважаючи на усі перспективи, які відкриває для навчальних установ маркетингова стратегія є певні труднощі, які залишаються неподоланими і потребують конкретних шляхів вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні маркетинг починає інтенсивно проникати в систему освіти. Розпочинається формування та розвиток концепції освітнього (педагогічного) маркетингу на основі практики діяльності навчальних закладів.

Напрями застосування основних положень і концепцій маркетингу у сфері освітніх послуг у своїх наукових дослідженнях розглядали такі відомі українські учені, як І.Каленюк, М.Матвійв,

Р.Патора, Т.Оболенська, О.Кратт та ін.. У своїх працях вони досліджують маркетинг освітніх послуг як рушійний компонент формування ринкової культури у сфері вищої освіти, підвищення конкурентоспроможності кожного ВНЗ, зокрема, та національної освіти на міжнародному ринку освітніх послуг загалом.

Також використання маркетингу в освіті розглядається в роботах таких авторів як Б. Братаніч, М. Волкова, Є. Голубков, М. Звездова, Г. Міщенко, І. Мороз, Т. Оболенська, О. Панкрухін, П. Третьяков та ін..

Постановка завдання. Метою даної статті є дослідження проблем і перспектив процесу маркетинга вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. З позиції ринкової економіки будь-які матеріальні та нематеріальні речі, товари та послуги різних видів людської діяльності є об'єктами купівлі-продажу. Це явище дістало назву комодифікації. Дуальна природа цього явища полягає в тому, що, з одного боку, абстрактні речі набувають економічного характеру (знання, освіта, твори мистецтва тощо) і допомагають особистості адекватно реагувати на виклики сучасного прагматичного світу, приносячи прибуток; з іншого боку, відбувається ніби девальвація загальнолюдських цінностей, які мають виконувати роль моральної ідеології будь-якої нації. Особистість розглядається як людський ресурс, який інвестується задля досягнення подальшого економічного ефекту на користь інвестора. Хоча в останні роки вчені зауважують на ціннісній компоненті освіти.

Маркетинг освіти є лише відображенням маркетинга суспільства. Маркетинг передбачає поширення у всій економіці і суспільстві ринкових відносин, які засновані на товарному обміні і матеріальній зацікавленості. Сучасний соціально-економічний стан розвитку країни говорить про маркетинг українського суспільства в цілому.

Освіта як сфера діяльності має прекрасні перспективи стати у найближчо-

му майбутньому високорентабельною і інвестиційно привабливою галуззю економіки. Тому на шляху до модернізації системи вищої освіти в Україні актуальним є вирішення завдання маркетинга сфери освіти, але це не передбачає тотальний перехід на платні освітні послуги, адже кожна людина, незважаючи на соціальний статус і матеріальне становище, повинна мати реальну можливість отримати якісну освіту. В першу чергу мова йде про введення в систему освіти елементів ринку, а саме – приведення загального формату сфери освіти у відповідність з сучасною економічною кон'юнктурою. Необхідно, щоб почав ефективно працювати закон попиту та пропозиції, щоб система освіти та ринок праці стали взаємокоригуючими ринковими інститутами. Що сприятиме вирішенню соціальних проблем – зниженню рівня безробіття, підвищенню затребуваності молодих спеціалістів, їх успішному працевлаштуванню тощо. Діяльність в цьому напрямі також дозволить з'ясувати актуальну структуру попиту на робочу силу на українському ринку.

Для розуміння того, що собою являє ринок послуг вищої освіти можна сформулювати такі визначення понять «пропозиція» та «попит»: пропозиція освітніх послуг – це сукупність спеціальностей, за якими ВНЗ мають можливість проводити набір на підготовку фахівців відповідно до ліцензованих обсягів, визначених Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України; попит на освітні послуги – це структура підготовки фахівців за певними напрямками підготовки та спеціальностями, яку реально здійснюють ВНЗ.

Ринок освітніх послуг – це система соціально-економічних відносин між навчальними закладами і споживачами з метою продажу та купівлі освітніх послуг. Завдяки впровадженню маркетингової стратегії у сфері надання освітніх послуг ВНЗ може значно підвищити ефективність свого функціонування.

Маркетинг у сфері освіти відіграє роль філософії, стратегії і тактики держав, споживачів, виробників освіт-

ніх послуг і продуктів за умов ринку, і з обох сторін – вибору пріоритетів. Цільовий результат маркетингової діяльності – забезпечення рентабельності через найефективніше задоволення потреб: особистості – у здобутті освіти; навчального закладу – у розвитку і добробуті співробітників; фірм – у кар'єрному зростанні кадрового потенціалу; суспільства – в розширеному відтворенні інтелектуального потенціалу нації [10].

Маркетинг в освіті є важливою функцією менеджменту, він забезпечує регулювання ринку освітніх послуг. Формуючи і реалізуючи стратегію приросту цінності людини, маркетинг освітніх послуг тісно пов'язаний з розвитком персоналу організації.

Дослідники маркетингу Ф. Котлер і К. Фокс під маркетингом освітніх послуг розуміють процес дослідження, планування, здійснення і контроль за ретельно сформованими програмами, задумами, щоб викликати добровільний облік цінностями з цільовими ринками з метою досягнення прагнень навчальних закладів [4, с. 126].

Б. Братаніч розглядає маркетинг в освіті як об'єкт філософського аналізу і визначає його як поєднання механізмів регулювання освітнього ринку; ринкових комунікацій, що об'єднує виробників та споживачів освітніх послуг; системи цінностей, що надає діяльності освітнього ринку соціальної орієнтації [1, с. 5].

Т. Е. Оболенська вважає, що для навчальних закладів маркетинг – це розробка, реалізація і оцінка освітніх послуг шляхом установалення відносин обміну між освітніми установами та споживачами освітніх послуг з метою гармонізації інтересів та задоволення потреб школярів, учнів, студентів і слухачів [8, с. 18]. Маркетинг освітніх послуг сприяє кожному навчальному закладу посісти своє місце на ринку освітніх послуг, здійснювати підготовку кадрів відповідно до потреб ринку праці.

Специфічним продуктом ринку освітніх послуг є передача знань, вмінь та навичок особистості, адже освіта є

соціальним інститутом, що забезпечує процес соціалізації особистості. А здобуття вищої освіти має сприяти формуванню свідомої особистості на благо суспільства, в якому вона живе і розвивається. Як відзначають Д. П. Богиня і О. А. Грішнова, послуга професійної освіти є товаром особливого роду та зберігає риси суспільного блага. Тому потреба у послугах освіти як суспільного блага виражається через механізм суспільного вибору у вигляді прийняття рішення щодо вступу до конкретного навчального закладу, на той чи інший факультет, взагалі обрання відповідного престижного і привабливого рівня освіти. Попит населення на послуги освіти може стримуватися правилами прийому до навчальних закладів, рівнем вимог до якості знань абітурієнтів, а також деформуватися ажіотажним попитом населення на окремі професії та спеціальності чи політикою держави стосовно підтримки осіб, які навчаються.

Освіта як результат передачі знань від одного покоління до іншого збільшує інтелектуальний потенціал особистості, майбутніх робітників чи фахівців. На розвинутих ринках зазначене знаходить своє відображення у високій вартості послуг кваліфікованої робочої сили, правомірності високих цін на освітні послуги.

Головне завдання, яке постає перед освітніми установами є визначення потреб та інтересів споживачів, пристосуватися до того, щоб задовольняти їх, тим самим зберігається та збільшується благополуччя споживачів і забезпечуються довгострокові вигоди самого навчального закладу [12].

Сутність маркетингу освітніх послуг та його прояву на ринку освітніх послуг можна визначити проаналізувавши комплекс його елементів, суб'єктів і об'єктів. І. Л. Решетникова та В. М. Смирнова до елементів і аспектів маркетингу освітніх послуг, насамперед, відносять суб'єктів маркетингових відносин й функції цих суб'єктів на ринку, сферу дії та об'єкти маркетингу освітніх послуг, його цільову орієнтацію і

проблемний зміст [12].

Варто зазначити, що перевагами маркетингації освіти є: по-перше, механізм фінансування освітніх установ. Бюджетне і позабюджетне фінансування все частіше прив'язується до фактичного контингенту, а отже, прямо залежить від можливості освітньої установи його формувати. По-друге, зміна поглядів на цільові функції підрозділів освітніх установ. Вони розглядаються з точки зору конкурентоспроможності, результативності та кінцевої ефективності. При цьому в якості внеску в загальне процвітання освітньої установи сприймається не тільки загальний контингент залучених студентів, але і робота з грантами, надання додаткових послуг, результативність наукових центрів та інших джерел залучення фінансових ресурсів. По-третє, взаємозв'язок результатів праці з матеріальною зацікавленістю виконавців, зміна в підходах кінцевої оцінки діяльності освітньої установи: якість освітніх послуг, місце в рейтингу, збереження за освітньою установою статусу ефективного, отриманий прибуток, статусність або престижність навчання та н.. По-четверте, маркетингація освіти об'єктивно сприяє посиленню конкурентної боротьби між освітніми установами. При цьому особливо гостра конкурентна боротьба розгортається не тільки за збільшення чисельності студентів, але і за вхідний контроль над якістю абітурієнтів, гранти та інші джерела фінансування. По-п'яте, залучаючи інвесторів до співробітництва ВНЗ тим самим забезпечує потреби молодих фахівців в робочих місцях.

В цілому можна говорити про переважання нецінкової конкуренції в освітньому середовищі, а отже про найбільш поширені методи притаманні саме цьому виду конкуренції: брендування освітніх установ, прагнення до диференціації освітніх послуг та ін..

Маркетингація освіти має і суто негативний вплив на соціально-економічний розвиток суспільства і ті процеси, які в ньому протікають. По-перше, це неоднозначність впливу конкуренції.

ВНЗ може будувати свою маркетингову стратегію на основі створення позитивного іміджу в очах потенційних споживачів освітніх послуг, в той час, як надані послуги не відповідають тому якісному рівню. Маркетингові відділи або структурні підрозділи, які виконують роль маркетингових відділів, можуть штучно створити ілюзорний престиж щодо соціальних переваг своєї діяльності. По-друге, маркетингація може сприяти в подальшому поглибленню соціального розшарування і закріпленню стратифікації. По-третє, маркетингація освіти не повинна супроводжуватися девальвацією загальнолюдських цінностей, а, навпаки, повинна передбачати задоволення тих потреб суспільства, які спрямовані на його процвітання і добробут більшості населення. По-четверте, в населення країни може з'явитися недовіра до університетської освіти, що повинна носити об'єктивний, науковий характер, а не наздоганяти суто комерційні цілі.

На сьогодні необхідно формувати систему соціального партнерства в сфері освіти, що є певним відгомном концепції соціального маркетингу в суспільстві. Однак соціальна незрілість еліти в країні і неготовність до стійкого соціального партнерства виявляються в тому, що більшість не поділяють відповідальності за кризу або розвиток соціуму, а орієнтовані на власне відтворення в економічному і політичному житті країни навіть за рахунок збереження низького рівня життя основних верств населення.

Висновки. Процес маркетингації освітнього простору передбачає наявність багатьох труднощів на шляху до реалізації головної мети – задоволення потреб усіх учасників освітнього процесу. Сьогодні відбувається просування освітніх послуг за допомогою створення спеціальних структур при ВНЗ, які провадять маркетингову діяльність. Однак, не дивлячись на важливість і актуальність маркетингу освітніх послуг, на теперішній час він ще не одержав належного розвитку. Багато українських навчальних закладів не має підрозді-

лів маркетингу або відділів зв'язків із громадськістю. Здійснення маркетингової діяльності навчального закладу зводиться в основному до роботи приймальної комісії та обмежується часом рекламної компанії.

Можна сказати, що на сьогоднішній день існує необхідність підготовки в Україні фахівців з освітньої політики та управління освітянською сферою. Західна освіта і наука вже давно функ-

ціонує за новими принципами освітнього професійного менеджменту, які вимагають від адміністраторів навчальних закладів спеціальних знань і умінь в економіці, управлінні бізнесом, фінансах, громадських зв'язках (public relations) тощо.

Система освіти повинна готувати людей, здатних жити за новими вимогами і готових адекватно відповідати на нові виклики сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Братаніч Б. В. *Маркетинг в освіті як предмет філософського аналізу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософських наук: 09.00.10 – «філософія освіти»* / Борис Володимирович Братаніч. – К.: Інститут вищої освіти АПН України, 2006. – 20 с.
2. Бутенко Н. В. *Основи маркетингу [підручник]* / Н. В. Бутенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://books.efaculty.kiev.ua/mrk/3/t1/2.htm>
3. Королькова Е. М. *Организация маркетинга на предприятии. [Учебное пособие]* / Е. М. Королькова. – Тамбов: Издательство Там. гос. техн. ун-та, 2001. – 148 с.
4. Котлер Ф. *Основы маркетинга. Краткий курс. Пер. с англ.* / Ф. Котлер. М.: Издательский дом «Вильямс», 2007. – 656 с.
5. Литвинова Н. П. *Маркетинг образовательных услуг* / Н. П. Литвинова, Е. Н. Подшибякина, В. В. Шереметова. Санкт-Петербург: Издательство ТИСБИ, 2002. – 62 с.
6. *Маркетинг. [Учебное пособие]* / О. В. Воронкова, К. В. Завражина, Р. Р. Толстяков и др.; под общ. ред. О. В. Воронковой. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 120 с.
7. Мороз І. В. *Менеджмент і маркетинг в освіті. [Навчально-методичний посібник]* / І. В. Мороз. – К.: Освіта України, 2009. – 192 с.
8. Оболенська Т.Є. *Маркетинг у сфері освітніх послуг : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора економічних наук: 08.06.02 – «підприємництво, менеджмент та маркетинг»* / Оболенська Тетяна Євгенівна. Харківський державний економічний університет, 2002. 33 с.
9. *Определения маркетинга. [Електронний ресурс]*. – Режим доступу: <http://zhalevich.com/content/view/111/96/>
10. Панкрухин А. П. *Маркетинг образовательных услуг.* / А. П.Панкрухин [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mou.marketologi.ru/>
11. *Педагогический маркетинг в управлении развитием образовательных систем* / П. И. Третьяков, С. И. Захаренков, М. В. Туберозова, Н. А. Шарай. – М.: Издательство УЦ «Перспектива», 2010. – 232 с.
12. Савченко В.А. *«Управління розвитком персоналу»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.if.ua/books/104.html>

ТОЛКОВА Т.М.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
англійської мови,
Кам'янець-Подільський
національний університет
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА МАГІСТЕРСЬКИМИ ПРОГРАМАМИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто особливості сучасної підготовки педагогічних працівників за магістерськими програмами. Проаналізовано зміст фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки.

Ключові слова: вища освіта, магістр, підготовка педагогічних працівників.

В статье рассмотрены особенности современной подготовки педагогических работников по магистерским программам. Проанализировано содержание фундаментальной, психолого-педагогической, методической, информационно-технологической, практической и социально-гуманитарной подготовки.

Ключевые слова: высшее образование, магистр, подготовка педагогических работников.

In the article considers the features of modern preparation of teachers for the Master's program. The content of fundamental, psychological, educational, technical, and information technology, practical, social and humanitarian preparation have been analyzed.

Key words: higher education, Master's degree, preparation of teachers.

Вища освіта України покликана забезпечити фундаментальну, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи й рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу. Одним із її головних завдань виступає формування інтелектуального потенціалу нації, всебічного розвитку особистості як найвищої цінності суспільства.

Проблеми професійної підготовки педагогічних працівників за магістерськими програмами в Україні висвітлюються у сучасних наукових джерелах В. Андрущенко, В. Береки, В. Кременя, Н. Нічкало, В. Поліщук та ін.

Вихідними концептуальними положеннями, які визначають зміст та організацію освіти в Україні, є Закони України «Про освіту» (1991 р.) [4], «Про вищу освіту» (2002 р.) [3], Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) [2], Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.) [5], основні міжнародні документи ЮНЕСКО з питань освіти й інші нормативні документи, у яких розкрито принципи побудови педагогічної освіти, становлення професійної підготовки, її гуманістичної спрямованості, демократизму, безперервності, варіативності й інноваційності.

Серед особливостей функціонування системи вищої освіти на сучасному етапі виокремлюють: перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців; всебічне забезпечення процесів підвищення освітнього та культурного рівня суспільства; інтеграцію в міжнародне науково-освітнє співтовариство. Відповідно, основними шляхами покращення функціонування системи вищої освіти є: визначення перспективної потреби держави у високоосвічених педагогічних кадрах; розробка кваліфікаційних характеристик магістрів з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду; розширення практики обміну педагогічними працівниками з провідними зарубіжними вищими на-

вчальними закладами; забезпечення міжнародного визнання дипломів, зокрема магістерських; створення мережі педагогічної освіти, яка б задовольняла потреби суспільства в педагогах різних спеціальностей і кваліфікаційних рівнів, здатних виконувати основну соціальну функцію – формувати цілісну і всебічно розвинену особистість; ґрунтовне переосмислення змісту, форм і методів підготовки педагогічних працівників усіх ланок освітньої галузі; забезпечення неперервної освіти педагогічних працівників, підвищення їх професіоналізму, освітнього й загальнокультурного рівня.

Сьогодні підготовка магістрів педагогічної освіти здійснюється у педагогічних та класичних університетах, академіях й інших вищих навчальних закладах за умови виконання ними вимог стандартів вищої освіти та включає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну й соціально-гуманітарну складові. До складу класичних університетів можуть входити педагогічні інститути [1].

Зміст фундаментальної підготовки зумовлює вивчення теоретичних основ спеціальності. До неї ставляться підвищені вимоги у якості забезпечення рівня теоретичної підготовки педагога в університетах і зумовлюються інноваційними науковими досягненнями. Зміст даної підготовки з першої спеціальності напряму «Освіта» («Українська мова і література», «Мова і література (із зазначенням мови)», «Історія», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Математика», «Біологія», «Географія», «Фізика», «Хімія», «Інформатика», «Фізичне виховання», «Професійна освіта») повинен співпадати зі змістом й обсягом такої підготовки з відповідних спеціальностей інших напрямів підготовки, що забезпечує рівні академічні права осіб, які здійснили таку підготовку. Фундаментальна підготовка з іншої спеціальності формується з урахуванням специфіки поєднання спеціаль-

ностей і повинна бути достатньою для здобуття кваліфікації вчителя. Вона здійснюється шляхом упровадження інтегрованих дисциплін у навчальний процес, що допомагають підвищити якість освіти, сформувати міцні між-предметні зв'язки.

Особливості психолого-педагогічної підготовки зумовлюють вивчення традиційних навчальних дисциплін (теорії виховання, дидактики, історії педагогіки, загальної психології, педагогічної та вікової психології, основ педагогічної майстерності, порівняльної педагогіки) та інших навчальних предметів, які відзначаються з урахуванням особливостей спеціальностей.

Методична підготовка здійснюється за допомогою вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, проходження педагогічних практик. Вона виконує функцію базового компоненту змісту педагогічної підготовки. Її сутність полягає в оволодінні майбутніми педагогами елементами професійного навчання: технологією педагогічної діяльності, технологією навчання й виховання.

Інформаційно-технологічна підготовка має на меті засвоєння основ інформатики, сучасних інформаційних технологій та методик їх використання у навчальному процесі та здійснюється упродовж усього періоду навчання.

Практична підготовка полягає у проходженні педагогічних практик. Термін, форма та тривалість проведення педагогічної практики визначаються галузевими стандартами вищої педагогічної освіти.

Соціально-гуманітарна підготовка спрямована на поглиблення та професіоналізацію мовної, психологічної, педагогічної складових.

Безперервний процес підвищення якості вищої освіти, посилення її конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг зумовлює відповідне удосконалення організації процесу навчання у магістратурі вищої школи й передбачає:

- перехід на кредитно-модульну систему навчання;
- застосування сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій та інтерактивних методів навчання;
- посилення ролі самостійної роботи магістрів;
- використання електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм;
- модернізацію навчальних лабораторій та технічних засобів навчання;
- проведення моніторингу якості освіти з допомогою сучасних систем контролю якості знань.

У структурі сучасної української вищої освіти магістр є проміжним ступенем між бакалавром або спеціалістом і кандидатом наук. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [3].

Головною метою сучасної магістратури у вищих навчальних закладах України є підготовка висококваліфікованих фахівців з вищою науково-педагогічною освітою і практичним спрямуванням діяльності для закладів освіти, що забезпечують середню і вищу професійну освіту, наукових організацій, органів державного управління тощо.

Підготовка магістрів в Україні здійснюється відповідно до «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (1998 р.), за відповідними спеціальностями враховуючи «Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фа-

хівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» (2010 р.), у кількості, визначеній держзамовленням або за кошти юридичних та фізичних осіб. Підготовка магістрів у системі вищої освіти спрямовується на створення комфортних умов для творчого та активного розвитку особистості й ефективне засвоєння необхідного рівня знань, умінь та навичок.

Відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (1993 р.) навчальний процес здійснюється у формах навчальних занять, виконання індивідуальних завдань, самостійної роботи, практичної підготовки, контрольних заходів. Магістерська підготовка характеризується такими особливостями: навчання здійснюється за індивідуальним навчальним планом; навчальний час, що відводиться для самостійної роботи, повинен становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, визначеного програмою підготовки магістра.

Під час навчання у магістратурі поглиблюється професійна підготовка майбутніх фахівців, що зорієнтована на науково-дослідну і самостійну діяльність з метою формування інтелектуальної еліти країни. Магістерська підготовка є більш індивідуалізованою та глибшою у порівнянні з бакалаврською. У її основі покладено не лише поглиблення раніше засвоєних знань, але й можливість здійснити індивідуальну наукову та освітню підготовку, упродовж яких розкриваються когнітивні, креативні, інтелектуальні здібності магістрів [6, с. 129].

Підготовка магістрів проводиться за денною або заочною формами навчання. Термін навчання у магістратурі складає 1 рік на основі вищої спеціальної освіти та 2 роки на основі вищої базової освіти.

Освітньо-професійна складова магістерської програми спрямована на засвоєння майбутніми педагогами чотирьох циклів дисциплін:

- циклу соціально-гуманітарних дисциплін;
- циклу фундаментальних дисциплін;
- циклу спеціальних дисциплін;
- циклу психолого-педагогічних дисциплін [6, с. 129].

Цикл соціально-гуманітарних дисциплін: філософія, іноземна мова та українська мова є єдиним для усіх спеціальностей (спеціалізацій) магістратури.

Освітньо-професійною програмою підготовки магістрів педагогічної освіти передбачається проведення двох практик: дослідницької (з метою збору матеріалу для магістерської роботи) і педагогічної (для проведення магістрами пробних лекційних, практичних і лабораторних занять). Педагогічна практика може бути організована паралельно з навчальними заняттями або в спеціально відведений для неї час. Дослідницька практика організовується на завершальному етапі навчання.

Апогеем навчання у магістратурі є захист магістерської роботи, а також складання державних випускних іспитів. Державні іспити та захист магістерської роботи приймаються Державною атестаційною комісією, склад якої визначається вченою радою вищого навчального закладу освіти. Особи, що завершили навчання за освітньо-професійною програмою вищої педагогічної освіти, отримують диплом про вищу освіту встановленого зразка з присудженням академічного ступеня магістра. Випускнику магістратури видається також додаток до диплома, який включає екзаменаційні та залікові оцінки з вивчених дисциплін, результати складених державних іспитів, оцінку за захист магістерської роботи із зазначенням її теми.

Основними формами навчальної роботи студентів у магістратурі є: оглядові та проблемні лекції, індивідуальні навчальні заняття, науково-навчальні семінари, практичні заняття, самостійна робота, у тому числі про-

ведення досліджень за затвердженою темою і підготовка кваліфікаційної роботи магістра. Виконання кваліфікаційної роботи є заключним етапом магістерської підготовки і має на меті:

- систематизацію, узагальнення і поглиблення теоретичних та практичних знань за відповідним напрямом вищої освіти та формування навичок застосування цих знань під час вирішення конкретних наукових та педагогічних завдань;
- формування здатності до самостійної науково-дослідної роботи та засвоєння методів наукового дослідження;
- набуття досвіду аналізу результатів дослідження, формулювання нових висновків і положень та їх прилюдного захисту.

Науково-дослідна робота магістрів має неабиякий вплив на підготовленість до майбутньої творчої, інноваційної педагогічної діяльності. Орієнтовною тематикою магістерських робіт постають актуальні проблеми педагогіки та психології здійснення навчально-виховного процесу у вищій школі: впровадження сучасних освітніх технологій, формування професійної компетентності викладача вищої школи, підвищення ефективності навчальної діяльності студентів, покращення підготовки майбутніх фахівців тощо. На всіх етапах написання магістерської роботи кафедрою забезпечена система індивідуальних консультацій з керівником, допомога в організації і проведенні наукового дослідження. Магістри періодично звітують про хід виконання наукової роботи на засіданнях кафедри, різноманітних науково-практичних конференціях. Це дозволяє сформувати певний досвід і психологічну готовність до публічного захисту магістерської роботи.

Упродовж магістерської підготовки передбачено засвоєння дисциплін, які висвітлюють актуальні питання підготовки високоефективного педагога закладу освіти: педагогіка вищої школи,

педагогічна майстерність викладача, педагогічні технології, історія освіти, методологія наукових досліджень. Навчальні програми з навчальних дисциплін структуровані за модульним принципом, де модулі виступають завершеною частиною навчального матеріалу.

Чільне місце у системі підготовки магістрів педагогічної освіти відводиться навчальній діяльності магістрів за допомогою лекційних, семінарських та практичних занять. Широко застосовується мікрОВикладання, різноманітні тренінги, форми групового навчання тощо.

Всебічне формування умінь та навичок педагогічної діяльності здійснюється упродовж практичних занять, а також під час проходження активної практики магістрами у вищих навчальних закладах. Практика магістрів відбувається на базі провідних кафедр вищих навчальних закладів. До роботи з магістрами залучаються високоосвічені, креативні викладачі, які мають досвід інноваційної, творчої діяльності, володіють відповідною методичною базою, є провідними науковцями у відповідній сфері. Упродовж практики магістри демонструють засвоєнні знання, вміння та навички педагогічної майстерності, методики викладання і перевіряють результати своєї науково-дослідної роботи, впроваджуючи їх у навчально-виховний процес.

Значне місце у системі підготовки магістрів педагогічної освіти належить самостійній роботі. Методичне забезпечення самостійної роботи здійснюється за допомогою фондів бібліотеки університету, методичного кабінету кафедри, новітніх розробок та рекомендацій провідних викладачів. За допомогою різноманітних видів самостійної роботи (виконання творчих завдань, розробки проектів робочих програм, аналізу науково-методичної літератури, нормативних і законодавчих документів) здійснюється ефективна підготовка магістрів до подаль-

шого самовдосконалення і саморозвитку та формуються передумови для реалізації сучасної освітньої тенденції – «освіти упродовж усього життя».

Магістратура, будучи одним із важливих рівнів сучасної системи вищої освіти, спрямовується на підготовку високопрофесійних кадрів, сприяє удосконаленню професійної підготовки майбутнього педагога. Адже фахівець, що завершив навчання у магістратурі, оволодіває ґрунтовними знаннями з педагогіки, вміннями ефективного здійснення навчально-виховного процесу у закладах освіти, навичками науково-дослідної роботи, набуває досвіду застосування новітніх інформаційних технологій, технічних засобів навчання.

Аналіз теоретичних джерел дає можливість виокремити такі основні особливості магістерської підготовки в Україні. Однією із головних ознак магістерської підготовки є більш глибока орієнтація на фундаментальні та професійні знання, зосередженість на розвитку навичок самостійного виконання наукових досліджень, прийняття обґрунтованих професійних рішень і здобуття ґрунтовних знань із навчальних предметів. Магістерська підготовка нерідко вимагає переходу до застосування активних форм навчання, що сприяє творчому розвитку особистості та зумовлює застосування нових підходів до розв'язання педагогічних проблем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / [Степко М. Ф., Болюбаши Я. Я., Шинкарук В. Д. та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – 384 с.
2. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Закон України «Про вищу освіту». – Режим доступу до Закону: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14>
4. Закон України «Про освіту». – Режим доступу до Закону: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>
5. Національна доктрина розвитку освіти // Книга методиста: довідково-метод. видання / [упоряд. Литвиненко Г. М., Вернидуб О. М.]. – Х.: Торсінг плюс, 2006. – С. 8-21.
6. Осадчий В. В. Місце магістратури у системі підготовки педагога вищої школи / В. В. Осадчий // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси: ЧНУ, 2008. – Вип. 124. – С. 125-133.

ФАЛЬКО Н.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної
психології,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізуються психологічні особливості та теоретичні засади проектування освітнього простору особистості. Розглядається проектування як один з ефективних засобів утворення освітнього простору особистості за допомогою поєднання соціокультурних тенденцій освіти та психологічних (особистісних) складових. Проектування освітнього простору особистості досліджується як мотивована, цілеспрямована діяльність особистості, засадами якої виступає ціннісне самовизначення суб'єкта проектування.

Ключові слова: проектування, особистість, освітній простір.

В статье анализируются психологические особенности организации образовательного пространства личности. Рассматривается проектирование как один из эффективных способов создания образовательного пространства с помощью объединения социокультурных тенденций образования и психологических составляющих. Проектирование образовательного пространства исследуется как мотивированная, целенаправленная деятельность личности, основами которой выступает ценностное самоопределение субъекта проектирования.

Ключевые слова: проектирование, личность, образовательное пространство.

In article psychological features of the organization of educational space of the personality are analyzed. Design as one of effective ways of creation of educational space by means of association of sociocultural tendencies of education and psychological components is considered. Design of educational space is investigated as reasoned, purposeful activity of the personality as which bases valuable self-determination of the subject of design acts.

Key words: design, personality, educational space.

Досвід проектування в соціальних системах, реалізація проектування як управлінської процедури дали поштовх до перенесення методології проектування в галузь освіти.

Психолого-педагогічні проблеми загальної теорії педагогічного проектування й конструювання вивчали такі вітчизняні дослідники, як Г. Балл, В. Безпалько, О. Киричук, Ю. Машбіц, Н. Пов'якель та інші [2; 3; 8]. Значний внесок у розробку теорії соціально-педагогічного проектування зробили М. Алексєєв, В. Безпалько, В. Гаспарський, В. Гінецинський, Ю. Громико, Дж. Джонс, В. Розін, Л. Тондл, П. Хілл (визначення сутності, особливостей та ефективності проектування) [1; 5].

Найбільш змістовні та глибокі педагогічні роздуми, проекти й концепції наприкінці 1980-х рр. стали результатом пошуку освітянами загальнокультурної, логічно та теоретично фундаментальної основи для своєї галузі знання й досвіду обговорення всезагальної ідеї навчання та виховання: теоретичного, історично рефлексивного визначення відповідних такій ідеї цілей, завдань, операцій і засобів їхнього здійснення освітніми практиками [7, с.105]. Інтенсивна робота в напрямі психолого-педагогічного проектування в межах теорії поетапного формування розумових дій проводиться школою П. Гальперіна й Н. Талізінної.

Методологічним засобом психологічного дослідження навчання стає його проектування, що сприяє розкриттю динамічних механізмів фор-

мування навчальної діяльності. Практично всі дослідники, що працюють у галузі проектування процесу навчання, розглядають його проект як модельну репрезентацію навчання, яким воно має бути, а проектування – як засіб реалізації випереджальної функції науки щодо існуючої практики навчання. Проектування навчання використовується як методологічний засіб і в педагогічній психології – у межах широко відомого експериментально-генетичного методу Л. Виготського. Цей метод ґрунтується на передумові, що справжні механізми навчальної діяльності та психічного розвитку учня не можуть бути виявлені в ході констатувального експерименту, здійснюваного в межах наявної організації навчального процесу. Для цього необхідно спроектувати розвинені форми навчальної діяльності, зокрема індивідуалізувати навчання, а потім їх сформулювати. Досліджуючи проблеми інноваційного навчання, Д. Толлінгера запропонувала метод психолого-педагогічного проектування навчальної діяльності за допомогою певних способів конструювання (моделювання) навчальних завдань. Спосіб дослідження завдань з метою їх варіювання в навчальному процесі вона назвала методом системного мікроаналізу навчальних завдань. В основі методу лежить аналіз навчальних завдань з погляду ієрархії цілей навчання за критерієм психологічної складності виконуваних при цьому навчальних дій. Критерієм психологічної складності виступає рівень пізнавальної діяльності, який актуалізується при виконанні

навчальних завдань.

В проблемному полі проектування освітнього простору можна визначити об'єкти різної природи: об'єкти, які підлягають організованому впливу: освітні системи, навчальні програми, мета та зміст виховання й навчання; людина як суспільний індивід і суб'єкт освітньої діяльності з її потребами, інтересами, цінностями, установками, соціальним та рольовим статусом; різноманітні підсистеми освітнього простору – колективи, регіони, групи; різноманітні відносини в межах освітнього простору: моральні, естетичні, пізнавальні, сімейні, міжособистісні; психологічні якості: особистісні позиції, способи освітньої діяльності, якості освіти, передбачувані результати особистісного розвитку.

Таким чином, проектування стало одним з ефективних засобів утворення освітнього простору особистості за допомогою поєднання соціокультурних тенденцій освіти та психологічних (особистісних) складових.

Можна визначити філософські, соціальні, управлінські та інші підходи, на основі яких формуються стратегія і тактика проектування освіти. Далі передбачається вибір психолого-педагогічних та дидактичних засад сучасної освіти, що передбачає: інтерпретацію психолого-педагогічних теорій, методів і прийомів навчання, тобто перехід від пояснювальної до приписової, нормативної педагогічної науки; розробку організаційних та нормативних критеріїв, що регулюють навчання; дослідження закономірностей процесу навчання.

Розроблення організаційних механізмів проектування освітнього простору передбачає укладання загальної концепції освітнього процесу, концепцій його структури та змісту, освітніх програм, навчальних посібників, засобів навчання й контролю, методичних посібників і рекомендацій, технологій та контролю освіти, концепцій освітніх галузей і предметів, підготовки кадрів тощо.

Для проектування освітнього простору на рівні особистості засадничими стали теоретико-методологічні положення психології про розвиток особистості у процесі життєдіяльності, які ґрунтуються на принципі єдності свідомості та діяльності (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, Ю. Швалб), на культурно-історичній концепції розвитку особистості (М. Боришевський, Л. Виготський, В. Давидов, С. Максименко, В. Семиченко), на психологічній теорії розуміння (Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, Н. Чепелева та інші). У цьому руслі досліджувалися також окремі аспекти проектування особистості, а саме: формування творчої особистості (Г. Костюк, В. Моляко), сутність діяльнісного підходу до процесу творчості (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші).

Пошук шляхів проектування освіти став однією зі спроб у вирішенні проблеми формування цілісної особистості. Головним у цьому процесі є ті компоненти освіти, які породжують у людини прояви суб'єктної позиції, розкривають її психологічні ресурси, розвивають освітні установки і орієнтації. Така позиція сприяє надбання особистісного досвіду, що передбачає формування у людини відповідного досвіду у вирішенні життєвих проблем, виконанні основних функцій життєдіяльності, соціальних ролей, оволодінні способами діяльності.

Отже, психолого-педагогічне проектування передбачає особистісне залучення до проекту всіх учасників педагогічного процесу, а це не директивне розроблення детальних планів, що наперед регламентують навчальну дію, а детальне формулювання цілей навчання й забезпечення дидактичних ресурсів для їх досягнення.

Проектування освітнього простору особистості є мотивованою, цілеспрямованою діяльністю особистості, засадами якої виступає ціннісне самовизначення суб'єкта проектування. При цьому важливим є відчуття ефек-

ту саморозвитку, потреби участі в тих подіях, які він сам спроектував. Такий підхід впливає на форми поведінки, мотивацію, на впевненість у тому, що людина здатна до вирішення життєво важливих проблем, що вона володіє необхідними здібностями, знаннями, вміннями. Методологія проектування освітнього простору особистості передбачає створення системи психолого-педагогічних умов, спрямованих на включення людини у нову для неї сферу мислення та діяльності, що їй забезпечує їй більш цілісну і творчу життєдіяльність. У процесі проектування освітнього простору особистість формує власне субстанціональне (сутнісне) уявлення про освіту як форму буття (взаємодії) у ній і як про процес, діяльність, явище, пов'язане з освітою.

Цілепокладання проектування освітнього простору пов'язане з незадоволенням наявною ситуацією в освітньому просторі, яке пов'язане із змінами суспільних вимог до освіти. Ці процеси збуджують мисленнєву діяльність суб'єктів проектування, що започатковують теоретичне моделюванням психолого-педагогічного проекту (перший блок на рис.2.1). М. Бернштейн вважав, що мета зумовлює процеси, які слід поєднати в понятті "цілеспрямованість". Вона включає всю мотивацію боротьби організму за досягнення мети й веде до розвитку та закріплення цілевідповідних механізмів її реалізації. А вся динаміка цілеспрямованої боротьби засобами цілевідповідних механізмів є комплексом, який, найімовірніше, слід поєднати з терміном "активність" [4, с. 454-455]. Але визначення мети – це тільки уявлення про результат. Щоб його реально отримати, мета має проблематизуватися в контексті засобів її реалізації – це методи й процедури наукового пізнання. Мета досягається шляхом вирішення окремих завдань, які пов'язані з прогнозуванням, концептуалізацією, моделюванням та технологічним забезпеченням. Далі відбувається емпіричне комбінуван-

ня ідей та прийняття рішень щодо практичного їх утілення. Створення теоретичного уявлення про об'єкт дослідження сприяє формуванню його теоретичної моделі, перспектив майбутньої діяльності для виявлення суперечностей; як наслідок формується результат у вигляді бажаного стану об'єкта проектування. Результатом психолого-педагогічного проектування стає певний освітній проект, функціональна специфіка якого залежить від певних умов: стану середовища, особливостей суб'єктів, які займаються конкретним проектом, функціональних зв'язків між елементами проекту, можливостей його застосування, очікуваних результатів. Психологічний контекст логіки такої діяльності відбувається у вигляді певних когнітивних конструктів, репрезентацій, у проявах інтелектуальної активності суб'єктів проектування, що узгоджується із третім блоком компонентної структури проектування. На завершальній стадії психолого-педагогічного проектування здійснюється рефлексивна оцінка розвитку й функціонування проектованого об'єкта як утворення нової форми. Це передбачає осмислення завдання проектування, адже будь-яке рішення не можна вважати остаточним. Після завершення проектного циклу в об'єкті відбуваються зміни, які вимагають нових проектних досліджень і розробок. Завдяки рефлексії процес проектування перетворюється на неперервний (за А. Брушлінським – недиз'юнктивний) [6], на відміну від інженерного, який є дискретним (диз'юнктивним) проектуванням. Рефлексія завжди передбачає певне розщеплення, розтотоження нього, яке дає змогу побудувати специфічне ставлення до об'єкта і тим самим створити нову форму його буття як іншу форму втілення.

Це спричиняє необхідність постійного дослідження рефлексивних зв'язків між станом проектування і його об'єктом, а їх результати мають ураховуватися на наступних стадіях

проектування. Підсумовування результатів проектування передбачає осмислення наслідків заходів, спрямованих на сприяння соціальній стабільності та задоволення освітніх, пізнавальних і культурних потреб особистості. В. Монахов визначає чотири можливі результати психолого-педагогічного проектування: 1) педагогічна система; 2) система управління освітою; 3) система методичного забезпечення; 4) проект освітнього процесу [10]. Ці фактори відображають цільову, структурну й змістову характеристики освітнього простору як особливу соціальну практику, як узагальнену форму розвитку сутнісних сил людини та розкривають передумови його проектування.

Проектування освітнього простору особистості стає можливим за умови, коли його напрямки вибирає сам суб'єкт особистісного та професійного самовизначення. Таким чином, суб'єктами проектування освітнього простору стають носії освітньої діяльності – як окремі особистості, так і групи людей та колективи, які ставлять перед собою мету цілеспрямованого перетворення дійсності. Оволодіння способами і діяльністю проектування освітнього простору поглиблює у суб'єкта проектування функціонально-динамічних характеристик, однією із яких є потреба людини виходити на межі *звичного світу*. У формуванні механізмів активності особистості здатність до проектування виступає основою того, що майбутнє стає для неї фактором спрямованого розвитку.

Від знань і вмінь, творчості і майстерності, культури і рівня мислення суб'єктів проектування освітнього простору, від конкретних здібностей людей аналізувати і синтезувати інформацію і продукувати результативні ідеї багато в чому залежить якість розроблених моделей і проектів. Ми виділяємо такі найбільш загальні критерії суб'єктності у процесі проектування освітнього простору особистістю:

1. Виділення у процесі пізнавальної діяльності окремих подій, ситуацій, які виступають масштабними одиницями освітнього простору.
2. Осмислення й аналіз їхньої структури, узагальнення досвіду їхнього переживання.
3. Здатність до виходу за межі існуючих подій та ситуацій, їх випереджальне відображення (прогнозування).
4. Наявність стратегічних цілей, які пов'язані з освітою.
5. Здатність до змін подій і ситуацій, створення для цього умов і прояву активності.
6. Активність, відповідальність за наслідки проектування освітнього простору особистості.

На всіх рівнях проектування важливим є виявлення зв'язків, закономірностей, які властиві цим рівням, визначення системотвірних факторів і враховування їх у процесі проектування та конструювання.

Необхідно зазначити, що будь-який проект – це тільки певний крок у створенні того об'єкта, який повніше відповідає суспільній потребі. Розроблення кожного проекту – це не тільки створення його “практичної моделі”, призначеної для реального втілення, а й постановка завдань щодо розвитку цієї моделі. Тому “в сучасних концепціях проектування проект розглядається як самоцінність, тобто він відділяється від діяльності з його реалізації” [9, с.139]. Отже, проектування набуває ознак неперервного процесу. Таку тенденцію спричиняє й зростання темпів застарівання інформації, що також породжує необхідність розроблення безлічі проектів. Причому значна їх частина призначена не стільки для практичної реалізації, скільки для вдосконалення способів усвідомлення об'єкта проектування.

Однією з важливих проблем реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні як одного із проектів сучасної освіти є не тільки створення умов для формування психологічної

готовності до реалізації, а й спеціально організоване навчання для педагогів з основ педагогічної діагностики вихованців, розроблення специфічних дидактичних матеріалів, а також засад особистісно орієнтованого спілкування з учнями.

На рівні психологічної інтерпретації цілеспрямованої активності як всезагального способу ставлення людини до умов свого життя провідною є діяльнісне тлумачення практики, орієнтоване на аналіз її культурно-історичних і соціально-предметних форм реалізації (Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Психолого-діяльнісний підхід до проектування освітнього простору особистості спирається на зміни в підходах до розуміння нової ролі людини в соціальних процесах та зміни, що відбулися в умовах життя, й особливо в засобах, способах і формах організації мислення та діяльності людини і їх відображенні в розумовій діяльності.

Проблема психолого-педагогічного проектування освіти набула актуальності через те, що зміни сучасного суспільства об'єктивно визначають місце освіти в епіцентрі багатьох проблем суспільства. По-перше, освіта поступово перестає бути лише сферою обслуговування інших галузей господарювання, механізмом відтворення

соціальної структури суспільства і стає специфічною соціальною практикою. По-друге, система освіти, як жоден інший соціальний інститут, потребує механізмів постійного вдосконалення, випереджального розвитку, способів такої побудови свого сьогодення й майбутнього, які дадуть їй змогу самовизначатися в соціумі, формувати власні інтереси, цілі, цінності, стратегію тощо. По-третє, зміни, що відбуваються у освіті, вимагають перегляду наявної практики підготовки майбутніх фахівців. Вона досі базується на освоєнні багатьох навчальних дисциплін, традиційний зміст яких не відповідає потребам сучасного суспільства, що принципово змінилося. Необхідні нові концептуальні й теоретико-методологічні підходи до проектування освіти та адекватних йому технологій навчання.

Потреби у проектуванні освітнього простору, у створенні його спеціальних засобів зумовлена протиріччями, які існують між освітніми потребами людини і вимогами до неї з боку сучасних суспільних мінливих умов. Проектування здійснюється за умов коли існує єдність у постановці мети, виборі засобів, проявів узгоджених позицій, в яких суб'єкти проектування пропонують систему цінностей, особистісних уподобаннях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.circle.ru.
2. Атаманчук П.С. Управління продуктивною навчально-пізнавальною діяльністю на основі об'єктивного контролю / П.С. Атаманчук // Педагогіка і психологія, 1993. – 2004. – № 3. – С. 5-18.
3. Балл Г.О. Види наукової діяльності і предмет практичної психології / Г.О. Балл // Практична психологія: теорія, методи, технології: М-ли наукового семінару 9-10 червня 1997 р. – К.: Ніка-Центр, 1997. – С. 28-32.
4. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн; [под ред. О.Г. Газенко; Изд. подгот. И.М. Фейгенберг; АН СССР]. – М.: Наука, 1990. – 495 с.

5. Беспалько В.П. Проектирование учебного предмета / В. П. Беспалько // Школьные технологии, 1995. – 2006. – № 6. – С. 76–88.
6. Брушлинский А.В. Субъект и социальная компетентность личности / А.В. Брушлинский. – М., 1995. – 167 с.
7. Ильин В.В. Философия богатства: человек в мире денег / В.В. Ильин. – К.: Знання України, 2005. – 496 с.
8. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – Киев: Высшая школа, 1987. – 223 с.
9. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц: [Педагогическая наука – реформе школы]. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
10. Монахов В.М. Педагогическое проектирования – современный инструментальный дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.
11. Тупицын А. Проектирование в образовании – новый миф или путь к развитию? / А. Тупицын // Учитель. – 1998. – № 1.

ЯЦЕНКО В.В.,
кандидат економічних наук,
доцент кафедри соціально-
економічних наук,
Харківська гуманітарно-
педагогічна академія,
м. Харків

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Проаналізувати шляхи вдосконалення методики викладання економічних дисциплін у вищих навчальних закладах. Розкрити основні функції вищої освіти. Дати характеристику терміну «опорні конспекти». Визначити способи залучення студентів до активного слухання.

Ключові слова. Навчання, методика викладання, опорні конспекти, лекція, наочні посібники, активне слухання.

Проанализировать пути совершенствования методики преподавания экономических дисциплин в высших учебных заведениях. Раскрыть основные функции высшего образования. Дать характеристику термина «опорные конспекты». Определить способы привлечения студентов к активному слушанию.

Ключевые слова. Обучения, методика преподавания, опорные конспекты, лекция, наглядные пособия, активное слушание.

Analyze ways to improve teaching economic disciplines in higher education. The basic functions of higher education. To characterize the term "basic summaries". Identify ways to involve students in active listening.

Key words. Learning, teaching methodology, basic notes, lecture, visual aids, active listening.

Постановка проблеми. У системі вищої освіти лекційні та практичні заняття реалізують декілька функцій. До основних функцій належать: наукова (або методологічна), навчальна (або пізнавальна), стимулювальна та виховна. Наукова функція (або методологічна) - полягає в передачі студентам сучасного стану науки, її методу і змісту, принципів і закономірностей, її основних ідей та категорій, узагальнених нею фактів, явищ, подій. Методичне значення лекції полягає насамперед в тому, що лектор розкриває студентам метод науки, за допомогою якого аналізуються життєві явища. Лекція - це школа наукового мислення. Але ми живемо в 21 столітті, яке потребує від нас, сучасного покоління, змін в різних галузях суспільства, особливо в галузі освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Над проблемою вдосконалення методики викладання економічних дисциплін працювали: М. Роджерс, К. Майлс, кандидати економічних наук Калашнікова Є.Д., Васильченко С.М., Сачовський І.М., кандидат кафедри прикладної економіки Ємець О.І. та інші.

Мета статті: визначити шляхи вдосконалення сучасної освіти і забезпечити якісне викладання економічних дисциплін у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. В Україні існують різні форми здобуття економічної освіти: економічні класи в гімназіях та ліцєях; бізнес-ліцєї для учнів 8-11 класів; суботньо-недільні та вечірні навчальні заклади, створені на комерційних засадах. Діє система державних і недержавних економічних університетів й вищих навчальних закладів, різні курси та семінари-тренінги тощо [1, с.45]. Питання, пов'язані з проведенням лекцій та практичних занять у ВНЗ, продовжують залишатись актуальними як серед наукових, так і викладачів практиків.

В.Ф. Шаталов пояснював необхідність створення опорних конспектів

так: «Пояснення нового матеріалу у різних викладачів і на різних уроках може відбуватися в різних формах. Але немає жодного уроку, коли б викладач не зробив би якихось записів на дошці. Іноді цих записів більше, іноді менше. Але уявіть собі на секунду такий варіант: один з студентів взяв після заняття дошку з записами викладача додому. Зрозуміло, що цей студент підготується краще, ніж інші, які користувалися підручником. Окремі штрихи, цифри, записи, асоціюватимуться в пам'яті студента з інтонаціями і текстами викладача [2, с.21]

Нова методика передбачає, що такі «дошки» після кожного уроку приносять додому кожний студент. Ось що таке опорний конспект, ось що таке аркуші з опорними сигналами. Заперечувати проти цих методичних посібників – це означає заперечувати проти класної дошки, проти крейди, проти записів під час пояснення нового матеріалу. Проти всього, що полегшує навчання».

Аналізуючи наукові теорії, розглядаючи сучасні проблеми науки, лектор розкриває методи дослідження, порівнює їх, з'ясовує принципи наукового пошуку, його загальні закономірності та предметну специфіку, тобто здійснює методологічну функцію лекційного викладання.

Основний матеріал розкриває багатогранну методику проведення лекцій. У побудові та формі викладу лекцій відображаються індивідуальні особливості лектора, його творчий підхід. Але при всьому різноманітті методичних варіацій можна зробити деякі узагальнення та сформулювати основні особливості лекційного методу.

На початку лекції рекомендується коротко нагадати зміст попереднього матеріалу, встановити зв'язок з ним наступної теми.

Корисним є попередньо повідомити студентам план лекції. Здатність лектора передати навчальний матеріал у живій, образній формі має особливе значення. Читати лекцію з

конспекту, часто заглядати в тези не варто. Лектор, що добре володіє матеріалом, чітко уявляє собі план лекції, пам'ятає її зміст є фахівцем високого рівня. Він звертається до записів лише в тому разі, коли потрібно навести цитату або дати точне визначення.

Крім того, перетворення лекції на диктант означає нічим невинуватим втрату часу. Запис пояснень під диктовку лише відволікає увагу і заважає засвоєнню матеріалу. Достатньо того, що на лекції з облікових дисциплін студенти записують цифрові приклади, які наводить викладач. Цифри повинні наводитися з великою обачністю. Вони погано сприймаються аудиторією. Зловживати цим також не варто. Відповідати на питання під час лекції не варто. Лекція, що переривається питаннями та відповідями, зазвичай втрачає системний характер [3. с. 87-99].

Студенти самостійно не можуть виділити основний матеріал курсу, тому лектор повинен постійно вказувати, які положення, методи необхідно засвоїти.

Сприйняття полегшується, якщо встановлюються причинні зв'язки нових понять з поняттями вже відомими. Цілком обгрунтованим є прийом викладу нового навчального матеріалу на основі короткого повторення та встановлення зв'язку з уже відомим.

Зміст навчального матеріалу можна значно глибше розкрити при використанні наочних посібників - показу схем, класифікаційних графіків і макетів розрахункових формулярів, а також демонстрації оргтехніки.

Конспект є важливою формою активізації методики викладання економічних дисциплін.

Найважливіша ознака будь-якого мислення - незалежно від його індивідуальних особливостей - це вміння виділяти суттєве, самостійно приходити до все нових узагальнень та висновків. Мета міні-конспектів - узагальнити засобами графічного моделювання основні думки та логічні зв'язки на-

вчального матеріалу.

Розробляючи конспект, необхідно пам'ятати про встановлення оптимальних співвідношень між описовим матеріалом, теоретичним узагальненням і конкретними прикладами з практики.

Вивчення психологічних особливостей сприйняття інформації показало, що при конспектуванні лекцій різного ступеня складності переробка та фіксація інформації відбуваються в плані її згортання з опорою на найбільш інформативні поняття.

Наприкінці лекції рекомендується відвести час для відповідей на запитання, а також можна провести невеличке опитування (тестування) на предмет першого засвоєння лекції.

Студенти конспектують матеріал лекції переважно механічно, не

усвідомлюючи ні їх змісту, ні логіки. У них підсвідомо виробляється настанова: головне - записати те, що говорить лектор, скласти конспект, щоб було легше підготуватися до іспитів.

Тому позитивним моментом такого опитування є те, що лектор може відразу побачити, які питання лекції засвоєно гірше, а які - краще.

Проведення контролю на лекції сприяє тому, що студент перед лекцією проглядає конспект попередньої, хоча б у загальних рисах осмислює її зміст, а це добре впливає на якість сприйняття нового матеріалу. Контроль на лекції результативний тільки в тому разі, коли він охоплює всіх студентів.

Багаторазове повторення призводить до того, що студенти зовсім не намагаються зосередити увагу та сприймають окремі слова або невеликі словосполучення механічно, розумова активність їх зводиться до мінімуму.

Активне слухання залежить від таких чинників:

1. Стимулювання студентів до слухання (повідомлення плану викладення, вимога зробити висновок або аргументувати прослухане, використання цікавого матеріалу).

2. Емоційність, логічність, переконливість, темп і культура мовлення викладача, наявність у ній елементів діалогу.

Доступність сказаного для розуміння студентів.

3. На старших курсах, коли студенти вже мають можливість працювати, можна проілюструвати питання лекції прикладами з практики обліку. Наприклад, з дисципліни «Звітність підприємств» на питання «Подання податкової звітності» поділитися власним досвідом про здачу квартального або річного звіту.

4. Ознайомлення з історією наукового пошуку. Використання всіх наведених методів зводиться до одного - підвищення зацікавленості студентів. Найважливішим засобом підвищення ефективності навчання є розвиток інтересу студентів до даного предмета. Зацікавленість студентів привертає їх активну увагу, підвищує продуктивність навчання. Активізувати роботу студента на лекції можна такими способами:

- лектору на лекції корисно час від часу наголошувати, що частина матеріалу студент не знайде в підручнику, а інша частина не викладається конспективно саме тому, що їй добре викладено в підручнику;
- детальний запис лекції запобігає глибокому осмисленню матеріалу, тому на першій лекції слід виділити час для того, щоб нагадати студентам правила конспектування (записувати лише основні думки);
- лектору корисно спонукати студентів вирішити висунуту в лекції проблему раніше, чим розв'язання буде сформульовано лектором, а потім порівняти ці розв'язки. При цьому лектор може вживати такі фрази-запрошення до розмови: проаналізуйте..., розгляньте..., запропонуйте свою думку щодо цього питання..., наведіть свій варіант... тощо.

Лектору не слід «боятися» запитань. Запитання студента - найваж-

ливіший показник його пізнавальної активності. Ефективними є і прийоми, що сприяють посиленню зв'язку між лектором і аудиторією, починаючи від окремих питань, спрямованих до аудиторії в цілому і тих, що передбачають відповідь у вигляді загальної реакції або окремих реплік, і закінчуючи завданнями типу тестів, невеликими бесідами з окремими студентами або їх групою.

Якщо потрібно наголосити на якійсь думці, то це можна зробити кількома способами:

- перш ніж висловити її, помовчіть якусь хвилину, а потім уже говоріть;
- підсилюйте свій голос або навпаки;
- уповільніть виклад і наголосіть на кожному окремому слові в реченні;
- доповніть усне слово жестом і мімікою;
- поміняйте тон голосу.

Доповнюючи відомості прикладами, викладач повинен ретельно і не поспішаючи відтворювати їх на дошці, зважаючи на те, що його недбалість передається студентам і що вони повільніше відтворюють записи в конспектах, оскільки їм доводиться одночасно засвоювати зміст навчального матеріалу.

Одним із засобів, що дозволяють збільшити інтерес до лекції, встановити контакт з аудиторією, слугує постановка деяких питань теми в проблематичній формі. При цьому лектор, коли викладає суть проблеми, висвітлює обставини, що ускладнюють її рішення, і, підготувавши аудиторію до сприйняття висновку, розвиває вирішення проблеми.

Переконливість засобів, що використовує викладач, підвищується у таких випадках:

1. Конкретність виражальних засобів (слово, жест, приклад).

2. Особливості теми - чим вищий ступінь абстракції при описуванні образу, тим менша сила впливу.

3. Мовна динаміка (м'якість і сила голосу).

Одним з найважливіших і най-

більш застосовуваних методів стимулювання уваги студентів є мотивація матеріалу, який вивчається. Щоб створити інтерес для забезпечення активного сприйняття, розуміння та запам'ятовування студентами матеріалу, викладач обґрунтовує практичне значення питання. Наприклад, викладенню класифікації витрат виробництва передусє обґрунтування значення цієї класифікації для наступного вивчення питань калькулювання; перед викладенням методів калькулювання обґрунтовується значення правильного обчислення витрат виробництва та рентабельності підприємства тощо.

Практичне застосування теоретичних знань завжди є найважливішим стимулом до навчання. Зв'язок теорії і практики у такій дисципліні, як бухгалтерський облік видно особливо чітко, що знаходить безпосередню форму вираження у розв'язанні прикладів і завдань.

Практичні заняття покликані показати та довести до свідомості студента зв'язок теорії з практикою, навчити студентів застосовувати теоретичні знання на практиці, навчити використовувати технічні прийоми у вирішенні практичних питань, різноманітних облікових розрахунків тощо.

Будь-яке практичне заняття повинно бути чітко структуроване. Так, практикою вироблено низку вимог, відповідно до яких матеріали практичних занять, повинні містити у собі:

- назву заняття;
- дату проведення;
- цілі заняття;
- питання та основні поняття, що розглядаються на занятті;
- хід заняття (його текстовий зміст);
- допоміжні матеріали з теми заняття;
- список рекомендованих джерел.

Кожен викладач на свій розсуд складає і оформлює хід заняття. Виникає чимало дискусій щодо того, чи потрібно вести облік студентів. Проте досвід показує, що студенти відчують на собі зацікавленість та не-

байдужість викладача, якщо ведеться регулярний облік: викладач знає, хто з студентів не був на практичному занятті з певної теми і, отже, приділить йому більше уваги - з'ясує причину невідвідування занять, перегляне його конспекти тощо.

У будь-якому разі, облік відвідування дисциплінує студентів та запобігає пропускам без поважних причин.

Одним із найбільш суттєвих етапів проведення практичних занять є розв'язування завдань. Вибираючи вправи, слід враховувати, що людині властиві різні види діяльності: розумова; соціальна; трудова; спортивно-туристична; художньо-естетична; комунікаційно-інформативна.

У процесі виконання вправ студентам можна дозволити користуватися підручниками, конспектами лекцій та консультацією викладача. Але у будь-якому разі викладач повинен слідкувати та безпосередньо перевіряти на робочих місцях виконання роботи, активізуючи тим самим роботу студентів. Якщо виявиться, що окремі студенти неправильно зрозуміли завдання, то їм слід вказати на це та запропонувати уважніше прочитати умову та методичні вказівки. На виявленні помилки у вирішенні завдань слід негайно звернути увагу студента, зазначивши до якого матеріалу він може звернутися для того, щоб виправити свою помилку. Іншими словами, обов'язок викладача на практичних заняттях - активно продовжувати процес навчання.

Праця викладача виявляється через заняття. Проте таке виявлення праці іноді може бути лише зовнішнім. Згадаймо будь-яке відкрите заняття, на якому Ви були присутні чи то в ролі студента, чи то в ролі запрошеного гостя (спостерігача). Як правило, такі уроки запам'ятовуються, тому що:

По-перше, до них викладач готується заздалегідь;

По-друге, на них викладач часто використовує щось таке, чого раніше не було (наприклад, ілюстративний матеріал у вигляді відеозаписів тощо);

По-третє, студенти попереджають-ся про таке заняття і готують до нього особливу інформацію.

Отже, на відкритому занятті викладач намагається вразити студентів і присутніх зовнішніми ефектами. До них можна віднести:

- хід заняття - йде «як по маслу», без незаповнених пауз;
- наочний виклад - задіяне все, що тільки може бути задіяним: калькулятори, проектор, папки з первинними документами тощо;
- рівень підготовленості до заняття студентів - належний, дотримано відповідність питань вимогам, що висувались до студентів;
- реалізація психологічних основ навчання — викладач за допомогою питань, вправ сприяє розвитку мислення студентів, формує у них зацікавленість до знань.

Проте, незважаючи на таку зовнішню витриманість заняття, ефективним його назвати не можна. Ефективність заняття виявляється в кінцевому результаті - тобто у тому, чи оволоділи студенти певними знаннями та навичками.

До основних критеріїв ефективності належить витрачання часу, мета кожного окремого виду робіт, емоційне спрямування, чисельність та склад групи. Як показав досвід, перше, на що необхідно звертати увагу, - це час. На заняттях з бухгалтерського обліку, на жаль, допускається вкрай неефективне використання часу. Основними його поглиначами є:

- задиктовування умов задач;
- налаштування та підготовка до наступного виду роботи;
- оцінювання.

Задиктовування умов задач є наслідком того, що не всі кафедри можуть забезпечити студентів практикумами з облікових дисциплін. Як правило, це відбувається з фінансових причин: немає можливості придбати або ж немає можливості видати власний посібник. Але подекуди мають місце й інші міркування: першу по-

ловину заняття - диктую умову, другу - розв'язую. І час зайнятий, і не треба голову ламати над структурою заняття.

Особливість проведення практичних занять з облікових дисциплін полягає в тому, що як студенту, так і викладачеві доводиться мати справу з різними бланками облікової документації. Їх підготовка до роботи, заповнення вимагає незначного часу, але в цілому може забрати до 20 % часу, відведеного на заняття. Як цього можна уникнути? По-перше, студенти повинні бути завчасно попереджені про те, який саме бланк складатиметься на тому чи іншому занятті. Звичайно, для цього сам викладач повинен добре спланувати кілька занять наперед (зрозуміло, що викладач має робочі плани практичних занять, але вони можуть коригуватися залежно від активності роботи студентів).

Корисним є те, щоб студенти звикли до певного виду роботи і готувалися заздалегідь. Так, наприклад, багато викладачів практикують проведення так званого «економічного диктанту» на початку заняття, який розрахований, залежно від складності, на 4-5 або 10-15 хвилин і являє собою відповіді на запитання в письмовому вигляді. Його проведення дійсно дає ефективні результати: налаштування на тему заняття, повторення лекційного матеріалу, перевірка домашнього завдання.

Економічний диктант може бути проведено в різних формах: 1) викладач читає зміст господарської операції, а студент на окремому папері, який потім здається, записує бухгалтерську проводку; 2) викладач читає назву рахунку, студент ставить код (порядковий номер) рахунку; 3) викладач видає міні-завдання, (карточки самоконтролю), студент записує зміст господарської операції, які потім звіряються з ключем відповіді.

Висновок. Отже, вивчення досвіду провідних фахівців дає змогу зробити певні узагальнення та розглянути можливості використання позитивно-

го досвіду зі складання конспекту лекцій та проведення практичних занять.

По-перше. Якість лекції залежить від теоретичного рівня, методики подання базових теоретичних положень і закономірностей, що лежать в їх основі, чіткого уявлення про співвідношення необхідної та надлишкової інформації, вивільнення навчального часу на проблемний теоретичний аналіз провідних ідей у поєднанні з аналізом реальних ситуацій тощо.

По-друге. Критерієм професійної підготовки викладача є вміння:

- чітко визначити мету викладу курсу;
- розробити взаємозв'язок тем та розділів курсу;
- визначити необхідний обсяг основних знань та навичок з кожної теми;
- допомогти студентам засвоїти навчальний матеріал.

По-третє. Ефективне практичне заняття повинно бути наперед сплановане та підготовлене. Тобто таке заняття є ефективним, якщо обидві його сторони (викладач і студент) знають, що їм потрібно робити в кожен момент заняття. Відповідно, при підготовці до заняття викладач повинен розраховувати кожен його хвилину. На наш погляд, найдоцільнішою підготовкою є саме таке похвилинне планування заняття.

Для розв'язання вищезазначених завдань доцільно прийняти єдину методику подання базових теоретичних положень і закономірностей, що лежать в їх основі, чіткого уявлення про співвідношення необхідної та надлишкової інформації, вивільнення навчального часу на проблемний теоретичний аналіз провідних ідей у поєднанні з аналізом реальних ситуацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Білоусов А.Р. Ефективний економічний ріст в 2001-2010 рр.: умови й обмеження // Проблеми прогнозування. - 2001. - № 1. - С. 27-45.
2. Жихор Е.Б. Сучасні підходи до викладання бух. обліку / Сучасні проблеми педагогіки. IV науково-практична конференція. - К.: ХДЕУ, 1999. - С. 306.
3. Колодко Г. Глобалізація й зниження рівня викладання економічних дисциплін // Питання економіки. - 2000. - №10. - С. 87-99.
4. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. - М.: "Педагогика. 1979. - С. 21.

ЗМІСТ

Розділ 1.

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ..... 6

АЛЕКСАНДРОВСКАЯ В.Н., Нейрокибернетические подходы к физиологической организации психического образа	7
ВАСИЛЬКЕВИЧ Я.З., Вікові особливості вербальної та образної креативності школярів.....	15
ДОРОШЕВІЧ В.Д., Причини виникнення девіантної поведінки особистості та роль сім'ї у виховному процесі	22
ЗЕЛІНСЬКА Т.М., Психологічна допомога клієнтам з амбівлентністю	28
КІКІНЕЖДІ О.М., Психологія ххі століття: гендерно-освітні технології плекання егалітарної особистості.....	36
КОБИЛЬНИК Л.М., Основні детермінанти дослідження процесу залежності вибору стратегії поведінки в конфлікті від самооцінки та рівня домагань у студентів-психологів.....	43
ЛУК'ЯНЕНКО В.В., Генеза становлення самоефективності особистості ...	50
МАКАРОВА Л.Л., Етнічна ідентичність особистості: до аналізу проблеми в сучасній психології	59
МІЛУШИНА М.О., Психологічні та соціальні проблеми осіб з обмеженими психофізичними можливостями у розвитку	66
МУХАНОВА О.М., Психологічні особливості виникнення педагогічних конфліктів.....	74
ПОДОФЕЙ С.О., Особливості соціально-психологічної адаптації підлітків з психосоматичними захворюваннями.....	80
СЕЙДАМЕТОВА С.И., Особенности интерактивных отношений женщин с ортопедическим дефектом	86
СЕРГИЕНКО И.М., Применение методики «история диалога с другим» в процессе психодиагностики отношений	95
SYROTYUK M.V., Modern language laboratory: Psychological aspects.....	101
ТКАЧЕНКО О.А., Підготовка майбутніх психологів до роботи в діалоговому просторі психологічного консультування.....	106
УЛУНОВА Г.Є., Особливості психодіагностики структурних компонентів перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців	114
ФЕДУХ І.С., Актуалізація духовного потенціалу особистості в процесі вивчення іноземних мов	121
ХІЛЬ О.І., Феномен близькості в сучасній психології.....	127
ЧЕРНЄВА І.В., Особливості подолання критичних життєвих ситуацій в юнацькому віці	134

Розділ 2.

ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО:

ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ..... 141

АЛЕКСЄЄВА Є.В., Особливості реалізації особистісно-зорієнтованого підходу в економічній освіті	142
БОНДАРЕНКО З.П., Гувернерство у контексті професійної підготовки корекційних педагогів.....	149

ГЕНЕРАЛОВА О.О., Комунікативна толерантність як показник розвитку комунікативних вмінь студентів.....	156
ДЕНИСОВА С.П., Самоосвіта як важливий елемент у підготовці вчителя початкових класів.....	164
КОЗАК Л.В., Викладач як суб'єкт інноваційної діяльності.....	170
КРАВЕЦЬ В.П., Гендерна педагогіка: виміри третього тисячоліття.....	176
ЛАВРУХІНА Т.В., Психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності авіаційних диспетчерів у ВНЗ авіаційного профілю.....	182
ХОМ'ЯК О.А., Культурно-масова робота як засіб естетичного виховання студентської молоді.....	188
ШУБА Л.В., Удосконалення рухових умінь та навичок учнів першого класу у процесі занять тенісом.....	194
Розділ 3.	
ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ:	
ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ	200
БУШМАН І.О., Система цінностей як основа етнічної самосвідомості суспільства.....	201
ГУБЕНКО А.В., ВЕРТЕЛЬ А.В., Стратегические тенденции развития современного образования в плане сохранения человеческого потенциала украинской нации	208
ДЯК Т.П., КОВАЛИК Н.В., Національна еліта і елітна освіта: точки перетину.....	216
КОВАЛЬЧУК І.Л., Антропологічна криза ХХІ століття: особливості та шляхи подолання.....	223
НЕСТЕРОВА М.О., Сучасні запити когнітивної ефективності в сфері управління	231
ПАНГА М.В., Психосемантичні особливості ставлення середнього класу до національної валюти.....	238
РОМАНЮК О.В., Проблеми якості гуманітарної освіти в глобалізованому суспільстві.....	244
РЯБЕЦЬ І.В., Проблема «суб'єкта» і «суб'єктності» майбутнього фахівця (теоретико-методологічний аспект).....	251
СІТКАР В.І., Субкультура як філософія буття та соціалізації дитини	257
ТИМЧУК І.М., Гуманістичний характер професійної діяльності науково-педагогічних працівників.....	267
ЧУГУЄВА І.Є., Основні поняття професіології вищої освіти.....	273
ШИШКІНА Л.О., Полісуб'єктний підхід до формування професійної мобільності майбутніх учителів у контексті гуманізації освіти	279
Розділ 4.	
ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ	
УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ	
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	286
ВОЛОСЮК М.А, ПРОЦЕНКО О.М., ПЕЧЕРЦЕВ О.О., Проблеми підвищення якості викладання в інтернаціональних групах студентів дисциплін природничо-наукової, професійної та практичної підготовки.....	287

ГОЛУБЄВА М.О., МАКАРЕНКО О.М., АНДРЕЙЧЕВА А.О., До питання про здоров'язбереження та життєзбереження школярів.....	293
ГОЛУБЄВА М.О., МАКАРЕНКО О.М., ЛИСЕНКО Л.М., Вплив навчального стресу на молодших школярів у період адаптації до школи	299
ЄФІМОВА О.М., Значення рольових і ділових ігор у міжкультурному спілкуванні курсантів вищого військового навчального закладу.....	305
ЖАРУК І.В., Конфліктологічна компетентність – складова професійної компетентності викладача ВНЗ	311
КІРДАН О.Л., Реформи управління вищими навчальними закладами російської імперії другої половини ХІХ – початку ХХ століття: дорадянська історіографія.....	318
КОЖУХАР Ж.В., Реалізація сучасних принципів навчання майбутніх вчителів інформатики за допомогою системи самостійних завдань	326
КРАСОВСЬКА О., Впровадження інтерактивного навчання у процесі вивчення дисципліни «Образотворче мистецтво з методикою викладання»	332
МУШИНСЬКА Н.С., Формування компетентності саморозвитку майбутніх бакалаврів економіки на базі навчальних дисциплін професійного спрямування.....	338
РОМАНЕНКО О.В., КРАВЧУК М.Г., ДИМАР Н.М., КУШНЕРОВА Т.Є., Біологічні складові професійної компетентності Майбутнього медика: роль самостійної роботи у її формуванні.....	344
СІЛЬЧУК О.В., Теоретико-методичний аспект формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у сучасній педагогічній науці.....	350
СУЗДАЛЬ Ю.М., Маркетизація системи вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи	356
ТОЛКОВА Т.М., Особливості професійної підготовки педагогічних працівників за магістерськими програмами в Україні	362
ФАЛЬКО Н.М., Теоретичні засади проектування освітнього простору особистості.....	368
ЯЦЕНКО В.В., Шляхи вдосконалення методики викладання економічних дисциплін у вищих навчальних закладах	375

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 29

Додаток 1 до Вип. 29, том III, 2013 р.

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідectво про державну реєстрацію KB №16427-4899P від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 3 від 29 жовтня 2012 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

ISBN 978-966-8840-95-7

© ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2013.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 4 від 7 грудня 2012 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.,
Квіт С.М., Новіков Б.В., Ляшенко О.І., Коцур В.П., Моренець В.П., Ожоган В.М.,
Рик С.М., Онкович Г.В., Федорова І.І.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Верстка та макетування:
Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди” - Додаток 1 до Вип. 29, Том III: Тематичний
випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. - К.: Гнозис,
2013. - 388 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by
H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 29, Volume III: Thematic Issue “International
Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2013. - 388 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 978-966-8840-95-7

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2013 р.
- © Національний університет “Києво-Могилянська
академія”, 2013 р.
- © НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2013 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2013 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2013 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2013 р

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідцтво по внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 14.04.2013 р. Формат 60х84/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 27,6. Наклад 300 примірників. Зам. № 7131/3.

