

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

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

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

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

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

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Вища освіта України - Додаток 3 до №1, Том II, - 2012 р. - Тематичний випуск
"Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання" - 410 с.

Психологічні науки: проблеми і здобутки - Додаток 1 до №1, Том II, - 2012 р. - Те-
матичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання"
- 410 с.

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

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

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

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2012 р.

© Київський Міжнародний Університет, 2012 р.

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

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2012 р.

© Видавництво "Гнозис", 2012 р.

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

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

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

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

Додаток 3 до №1, Том II , 2012 р.

КИЇВСЬКИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ НАПН УКРАЇНИ

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

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПРОБЛЕМИ І ЗДОБУТКИ

Засновано у 2004 році

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

Додаток 1 до №1, том II, 2012 р.



Г.І. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

1.

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

БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А.,

кандидат психологических наук,
доцент, НТУУ „Киевский
политехнический институт”,
г. Киев

Г.И.ЧЕЛПАНОВ КАК МЕТОДОЛОГ ПСИХОЛОГИИ И ТЕОРЕТИК ЛИЧНОСТИ

Методологические взгляды Г.И.Челпанова характеризуются принципиальной синтетичностью. Эмпирическая психология не может существовать в отрыве от метафизической. Субстанциализм Г.И.Челпанова в понимании души как предмета психологии находит наиболее рельефное воплощение в его представлениях о личности.

Методологічні погляди Г.І.Челпанова характеризуються принципово, синтетичністю. Емпірична психологія не може існувати окремо від метафізичної. Субстанціалізм Г.І.Челпанова у розумінні душі як предмету психології знаходить найбільш рельєфне втілення у його уявленнях про особистість.

G.I.Chelpanov's methodological views are characterized by basic synthetical character. The empirical psychology cannot exist apart from metaphysical one. G.I.Chelpanov's substantialism in considering soul to be the subject of psychology finds the most prominent embodiment in his notions about the person.

Систематически изложенной теории личности (равно как и завершённой философской системы) Г.И.Челпанов не оставил, хотя дал достаточно оснований для её реконструкции. И основания эти – преимущественно методологического уровня.

По-видимому, на научное творчество Г.И.Челпанова влияли тенденции в научном мире, обозначенные Л.М.Лопатиным как «запретительная система», хотя и наивным «работам запретов» он точно не был. Выступая

организатором отечественной науки и создателем сплочённого научного сообщества, Г.И.Челпанов не мог позволить себе роскоши лопатинской одинокой непоколебимости в непопулярных взглядах. Он был вынужден к компромиссам и ориентации на освоение всего спектра передовых научных достижений. Эти очевидные компромиссы, в разное время и по разным причинам остановили на себе недоумённое внимание Л.С.Выготского, Б.С.Братуся, А.А.Шевцова и др.

Л.С. Выготский находил бесприн-

© Бреусенко-Кузнецов А.А., 2012

ципной его позицию сохранения прежнего научного направления под новыми лозунгами и, возмущаясь лукавством, с которым Г.И.Челпанов сводил к игре словами замену субъективной научной терминологии объективной, в «Историческом смысле психологического кризиса» (1927) восклицал: «Для психологов типа Челпанова это безусловно так; кто не исследует и не открывает нового, тот не может понять, зачем исследователи для новых явлений находят новые слова; кто не имеет своего взгляда на вещи, а одинаково приемлет Спинозу и Гуссерля, Маркса и Платона, для того принципиальная перемена слова есть пустая претензия... Но Челпанов только притворяется, будто дело в словах. Ведь у него-то самого тезис не нужно реформы терминологии – есть вывод из другого тезиса: не нужно реформы психологии» [2, с.125-126]. Б.С.Братусь в «Образе человека в психологии России XX века» (2005) удивлялся уже тому, что «Г.И.Челпанов не отрицал существования души или трансцендентность человеческого бытия, но разводил это со своими научными занятиями психологией» [1], отмечал содержательный разрыв между изысканиями Г.И.Челпанова в областях философии и экспериментальной психологии, будто писали их разные люди (с одной стороны – онтологические, космологические и гносеологические тонкости методологии, с другой – никак не просветлённое высшими идеями устройство низменных тахистоскопов и способы вычисления средних величин). А.А.Шевцов в книге «Самопознание и субъективная психология» (2003) усматривал в усилиях Г.И.Челпанова по созданию научного сообщества отход от внутренней правды, обретаемой в интимных актах самопознания, видел во «Введении в экспериментальную психологию» безблагодатную имитацию научного творчества в целях снискания благорасположения большинства научного люда: «На душу Челпанова определённо охотились, и он прятался в экспериментальной

психологии» [7].

Но о беспринципности ли Г.И. Челпанова свидетельствуют найденные данными авторами компромиссы? По нашему мнению, скорее – о принципиальной широте взглядов. У нас напрашивается метафора. «С кем вы, Челпанов?» – восклицают нестройным хором слепые мудрецы, ощупавшие три разные части тела слона и фрустрированные в своих притязаниях на гомогенность объекта исследования.

Очевидно, что «компромиссы», в которые вступал Г.И.Челпанов, имели чисто тактический характер; гибкости в принципиальных вопросах учёный не допускал, отчего и не пришёлся ко двору в советский период своего творчества, когда ему (в отличие от С.Л.Рубинштейна) не удалось себя замотивировать на тщательное прочтение трудов неинтересного ему К.Маркса и увидеть принципиальные отличия марксизма от спинозизма.

И вот ещё какой парадокс: компромиссный характер научных самопроявлений Г.И.Челпанова, как ни странно, совпадал с его принципиальной позицией, он имел важное внутреннее основание в методологических воззрениях учёного. Значимость синтеза психологии в единую науку, преодоления раскола (который ещё в XVIII веке вылился в отнесение философской энциклопедией Х.Вольфа эмпирической и рациональной психологии к различным группам наук), для Г.И.Челпанова превышала значимость любых частных расхождений взглядов.

Как методолог-синтетик, Г.И. Челпанов продолжал линию Н.Я.Грота на синтез метафизической и эмпирической традиций. В его версии этот необходимый синтез предстал в трёх измерениях, впервые вычлененных из разных его трудов и сведенных воедино И.П.Манойхой [3]: преодоление противопоставления экспериментальной и теоретической психологии; преодоление попыток абсолютизировать ту или иную методологию; преодоление разделения психологии на субъектив-

ную и объективную.

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

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

Важность философии (именно её, а не какой-либо довлеющей идеологии) для психологии, по Г.И.Челпанову, в том, что она задаёт ориентиры научному знанию. Тем самым, она даёт нам то миропонимание, которое единственно доступно для человеческого ума в данный момент его развития. Так как миропонимание делается основой жизнепонимания, то в этом смысле философия может сделаться руководительницей жизни» [4]. Далеко не все направления в философии учёный

принимал (прежде всего он отвергал позитивизм и вульгарный материализм, которые и выступают учениями в философии, санкционирующим физиологизацию психического), но в целом он был сторонником продуктивного диалога различных школ, и в философских точках зрения, которые находил полезными для развития психологии, не торопился искать обесценивающие их недостатки.

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

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

В основу своей критики психофизического монизма Г.И.Челпанов положил вундтовский принцип «эмпи-

рического параллелизма», согласно коему физические и психические процессы принципиально не могут быть отождествлены и не детерминируют друг друга. Важно, что психическое объясняется только из психического.

В вопросе отличия психических явлений от явлений физических и материальных, составляющих предмет наук о природе, Г.И.Челпанов использует эмпирические аргументы В.Вундта, позволяющие утверждать уникальность предмета психологии (познаваемость душевных явлений при помощи внутреннего опыта, а не внешнего; доступность их наблюдению только того лица, которое их переживает) но на них не останавливается: последний аргумент отличия психического от физического (душевному явлениям свойства протяжённости приписываемы быть не могут [6, с.4]) указывает не на что иное, как на субстанциальное отличие душевных явлений от явлений, принадлежащих материальному миру. Субстанциальность души Г.И.Челпанов признает вполне недвусмысленно, при этом он, отстраняясь от актуализма В.Вундта, защищает представление Л.М.Лопатина о субстанции как о пребывающей в единстве со своими обнаружениями.

Присоединение Г.И.Челпанова не к актуализму, а к лопатинскому субстанциализму влечёт иное, чем у В.Вундта, понимание опыта. Если в экспериментальной психологии В.Вундта опыт оказывается базовой категорией, конституирующей предмет психологической науки; то у Г.И.Челпанова за опытом стоит иной предмет психологии, связанный с её метафизической традицией. Если для В.Вундта большое значение имело единство опыта, позволяющее превращать в эмпирическую науку даже философию («...для него философия, как и все другие науки, имеет своим основанием опыт, но с тою только разницею, что философия не ограничивается какой-либо частной областью, как это делают отдельные науки, но

имеет своим предметом всю область опыта» [5, с.2]), то для Г.И.Челпанова важнее указание на различие опытов, относящихся к разным мирам; он использует категорию мира, чтобы подчеркнуть пропасть между психикой и непсихическим. То, что психическое, по Г.И.Челпанову, образует самостоятельный мир (а не просто способ организации опыта), показательно в плане значимости дихотомии «субстанциализм – актуализм» для решения и наших задач: она позволяет нам с уверенностью причислить Г.И.Челпанова к теоретикам личности (не испытывая подобной уверенности относительно В.Вундта).

Согласно Г.И.Челпанову, «под субстанциальностью мы должны понимать ту сторону явлений, которая отличается известным постоянством и которая служит основой для изменяющейся стороны явлений. Такое отношение между субстанцией и её явлениями есть нечто логически необходимое. Мы не можем представить себе, чтобы какая-нибудь деятельность могла быть без деятеля, какое-нибудь явление без субстанции... нашему душевному миру присуще постоянство еще и потому, что он представляет единство [5, с.359]. Психологическая причинность, основывающаяся на принципе субстанции, несомненно, является более оправданной, чем основанная на творческих возможностях внешнего ряда психических явлений, составляющих опыт.

Мы считаем, что методологические взгляды Г.И.Челпанова (как и других методологов психологии) находят наиболее рельефное воплощение в его представлениях о личности.

Редко употребляя слово «личность», учёный не был склонен его специально определять, что создаёт некоторую терминологическую неопределённость. В киевский период творчества Г.И.Челпанов как будто отождествлял личность с психикой и душой и использовал эти термины как взаимозаменяемые, говоря в «Учебнике психологии», что «личность есть при-

чина душевных явлений. Благодаря деятельности души мы имеем представления о собственных чувствах» [5, с. 8]. Однако, в «Мозге и душе» мы можем найти основания для разделения понятий «душа», «личность» и «я».

Отвечая на вопрос, что такое «я», Г.И.Челпанов предлагает обратиться к актуальным данным самосознания: «Чтобы ответить на это, нам следует только спросить себя, что мы думаем, когда мы употребляем слово «я». Когда я употребляю слово «я», то я при этом думаю о том, что я занимаю такое общественное положение, что я родился там-то, что мне столько-то лет, что я имею такую-то наружность, что у меня такая-то одежда, что я тот самый, который неделю назад говорил на этом самом месте» [5, с.318].

К понятию «личность» он обращается в связи с идеей тождества нашего «я» во времени (высказанной ещё Л.М.Лопатиным): «Тождеством личности мы считаем то обстоятельство, что я отождествляю мое теперешнее «я» с тем «я», которое я имел много лет назад. Между ними в действительности есть огромная разница. В самом деле, когда я был ребёнком, то, употребляя слово «я», я мыслил совсем другое, чем когда я теперь употребляю это слово. Но мне кажется, что мое теперешнее «я» тождественно с моим прошлым «я». Если бы я не чувствовал тождества моего сегодняшнего «я» с моим «я» месяц тому назад, то я не считал бы себя ответственным за свои поступки, совершённые месяц тому назад. Но так как я считаю себя ответственным, то это значит, что я признаю свое тождество в различные моменты моей жизни» [5, с. 318].

«Душа» понимается как субстанциальное (духовное) основание личности: «Вот факты, в реальности которых едва ли кто-нибудь станет сомневаться, – но как их объяснить? Пытаясь объяснить эти факты, некоторые философы и пришли к признанию необходимости допустить существование «души». Они предполагали, что существует особая духовная субстанция,

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

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

ЛИТЕРАТУРА:

1. Братусь Б.С. Образ человека в психологии России XX века // Развитие личности. – 2005. – №3. – С. 121-136.
2. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М.: изд «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
3. Маноха І.П. Психологія потаємного «я». – К.: Поліграф книга, 2001. – 448 с.
4. Челпанов Г.И. Введение в философию. Изд. 6-е. – М., 1916. – 543 с.
5. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. 6-е изд. – М.-Пб.: Думнов-насл. Салаевых, 1918. – 319 с.
6. Челпанов Г.И. Учебник психологии. 4-е изд. – К.- Одесса: Розов, 1907. – 205 с.
7. Шевцов А.А. Самопознание и субъективная психология. – М, 2003. – 424 с.

КУЗНЕЦОВА Н.В.,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики,
Одесский национальный
университет имени И.И. Мечникова,
г. Одесса

НИКОЛАЙ НИКОЛАЕВИЧ ЛАНГЕ И ГЕОРГИЙ ИВАНОВИЧ ЧЕЛПАНОВ: ПАРАЛЛЕЛИ И ПЕРЕКРЕСТКИ СУДЕБ

В статье рассматриваются основные точки пересечения биографий, научно-теоретической и организационно-педагогической деятельности Н.Н. Ланге и Г.И. Челпанова

Ключевые слова: Н.Н. Ланге, Г.И. Челпанов

У статті розглядаються основні точки перетину біографій, науково-теоретичної і організаційно-педагогічної діяльності М.М. Ланге і Г.І. Челпанова

Ключові слова: М.М. Ланге, Г.І. Челпанов

The article deals with the main points of intersection of biography, scientific-theoretical, organizational and pedagogical activity of N. Lange and G. Chelpanov

Key words: N. Lange, G. Chelpanov

В истории науки закрепились мысль о том, что Н.Н. Ланге и Г.И. Челпанов были в свое время оппонентами. Особенно отчетливо различие их позиций в вопросе о статусе экспериментальной психологии как самостоятельной научной дисциплины. Но анализ научно-теоретической и организационно-практической деятельности двух ученых, проведенный с высоты 100-летнего интервала, показывает, как близки они были в главном – в предан-

ности науке, в благородстве научной позиции, в огромном вкладе в становление психологии как науки в целом, экспериментальной психологии и практической психологии, в частности.

Сопоставительный анализ т.н. «линий жизни» двух великих ученых показывает, что эти кривые часто бывали параллельными, а иногда и пересекались. Прежде всего Н.Н. Ланге и Г.И. Челпанов были современниками. Посмотрим на их годы жизни. Н.Н. Ланге прожил 62 года: 12.03.1858

© Кузнецова Н.В., 2012

– 14.02.1921. Г.И. Челпанов прожил 73 года: 16.04.1862 – 13.02.1936. Сопоставление основных дат получения ими образования, начала научной, педагогической, организационно-педагогической деятельности показывает, что они жили в одном историческом отрезке времени. Г.И. Челпанов пережил Н.Н. Ланге на 11 лет и надо сказать, что это были очень сложные во всех отношениях 20-е – начало 30-х годы.

Будущие ученые окончили историко-филологические факультеты: Ланге – Санкт-Петербургского университета в 1882 г., Челпанов – Императорского Новороссийского университета (ИНУ) – в 1887 г. Таким образом, они имели сходное базовое образование, определившее их интерес в дальнейшем к исследованиям в области философии и психологии. Оба по своим философским представлениям были неокантианцами. Отметим в связи с этим распространенную во всех биографических публикациях, посвященных Г.И. Челпанову, ошибку. Он поступил на 1 курс ИНУ в 1883 (а не в 1882) году. В «Списке студентов и посторонних слушателей Императорского Новороссийского университета за 1883-84 академический год» на с. 4 – 5 под №14 читаем: «Челпанов Георгий. Время поступления в университет – 17 августа 1883 г., православного вероисповедания, мещанского происхождения, уроженец Екатеринбургской губернии, обучался в Мариупольской гимназии» [5, с.4-5].

Первой точкой пересечения Н.Н. Ланге и Г.И. Челпанова можно считать ИНУ. В публикациях, посвященных Г.И. Челпанову, указывается, что из преподавателей университета наибольшее влияние на него оказал известный русский философ и психолог Н.Я. Грот. Следует уточнить, что с его работами выпускник гимназии Челпанов был знаком еще до приезда в Одессу. Да и сам выбор ИНУ среди других университетов был обусловлен переходом туда на работу Н.Я. Грота. Георгий Иванович в работе «Памяти профессора Н.Я. Грота» вспоминал: «С

наличными русскими научными силами того времени я был хорошо знаком. Сам очень расположенный только к эмпирической психологии, я и руководителя себе искал такого. Внимание могло остановиться на М.М. Троицком и Н.Я. Гроте. Из них все мои симпатии были на стороне Н.Я. Грота [8, с.188]. Челпанов принимал активное участие в работе университетского философского кружка, который вел профессор Н.Я. Грот в годы преподавания в ИНУ: с 1883 по 1886 гг. По воспоминаниям Георгия Ивановича занятия студенческого кружка сначала проводились у Грота дома, а потом их деятельность была перенесена в университет. Участниками кружка писались рефераты на разные темы, по поводу которых происходили оживленные дебаты. Это было новинкой для ИНУ. «О себе скажу, – отмечал Г. И. Челпанов, – что интерес к вопросу о пространстве, которым я впоследствии так долго занимался, родился здесь среди споров, которые велись в аудиториях Николаем Яковлевичем» [8, с.194]. Возможно, в этих занятиях были те ростки, которые со временем проросли в форме Психологических семинариев, созданных Георгием Ивановичем в Киевском, а затем и в Московском университетах.

Н.Н. Ланге приехал в Одессу в 1888 г., т.е. позже на год после окончания Челпановым ИНУ. Однако в этот период связующим звеном между ними можно считать личность Н.Я. Грота, который ввел Челпанова в мир психологии, а Ланге продолжил деятельность профессора по кафедре философии, куда он был назначен на должность приват-доцента. Этому назначению способствовала успешная защита в 1888 г. магистерской диссертации по теме: «История нравственных идей XIX века: Критические очерки философских, социологических и религиозных теорий нравственности».

Еще один выдающийся психолог сыграл решающую роль в жизни Г.И. Челпанова и Н.Н. Ланге. Речь идет о В. Вундте, который стал подлинным

учителем Челпанова, с которым он встречался, консультировался и детально изучал устройство и организацию занятий в его Психологическом Институте в Лейпциге. В. Вундт сыграл значительную роль и в зарождении интереса к экспериментальной психологии у Н.Н. Ланге, который в 1883-1884 гг. находился в командировке в Германии и Франции. Официально он занимался сбором материалов для своей магистерской диссертации – изучал в первоисточниках метафизические взгляды творцов немецких и французских этических учений, а неофициально – стажировался в институте экспериментальной психологии Вундта при Лейпцигском университете.

Следующей параллелью в жизнедеятельности двух ученых можно считать начало педагогической деятельности. Оба начинали ее на должности приват-доцента по кафедре философии: Ланге в 1888 г. в ИНУ, а Челпанов в 1890 г. – в Московском университете. В 1892 г. Г.И. Челпанов назначен приват-доцентом, а в 1897 г. – профессором Киевского университета.

Схожи выдающиеся ученые в организационно-педагогической деятельности. Они не просто совмещали теоретические и экспериментальные исследования в области психологии с педагогической деятельностью, но были первопроходцами, наметившими путь движения для других. Н.Н. Ланге является основателем первой лаборатории экспериментальной психологии в России. В истории подготовки к открытию и организации деятельности психологической лаборатории раскрылся организаторский талант Николая Николаевича. После успешной защиты докторской диссертации и получения звания профессора Н.Н. Ланге подает в Министерство народного просвещения ходатайство об учреждении лаборатории экспериментальной психологии в ИНУ. Два года разбиралось его прошение. Оно не встретило поддержки в официальных кругах и было разослано в Московский, Петербургский, Киев-

ский университеты. Основную роль в этих университетах играли представители интроспективной психологии: Н.Я. Грот, Л.М. Лопатин в Москве, Г.И. Челпанов в Киеве, М.И. Владиславлев, А.И. Введенский в Петербурге. Так вновь опосредованно встретились линии жизни Н.Н. Ланге, Г.И. Челпанова и Н.Я. Грота. Грот и Челпанов высказывались за экспериментальный метод в психологии, однако психологический эксперимент воспринимался ими как метод, отвергающий интроспекцию. Они стояли на позиции невозможности измерения психического, высказывались против объективного метода, т.е. против естественнонаучного эксперимента в психологии, предлагаемого И.М. Сеченовым.

На основе анализа материалов, хранящихся в архиве Н.Н. Ланге в ОРКиР НБ ОНУ имени И.И. Мечникова, Л.Н. Акимов отмечает, что «именно ходатайство Н.Н. Ланге побудило представителей кафедры философии Московского университета возбудить свое ходатайство об устройстве кабинета экспериментальной психологии при Московском университете ... Идея Н.Н. Ланге была перехвачена, а последствия этого нетрудно было предвидеть» [1, с.21]. Н.Н. Ланге в ходатайстве было отказано. «После долгих хлопот ему удалось получить разрешение на открытие лаборатории на частные средства, которые он собрал, пользуясь своими значительными связями и влияниями» [Там же, с.22]. В 1896 г. в ИНУ в Одессе была открыта первая в России лаборатория экспериментальной психологии. «Хотя в приказе по Новороссийскому университету она числилась как учебно-вспомогательное учреждение при историко-филологическом факультете, размещена она была в помещении физиологической лаборатории по согласованию с проф. Б.Ф. Вериге» [Там же, с.22]. В последующем в ежегодных Отчетах о состоянии и деятельности Императорского Новороссийского университета кабинет экспериментальной психологии был представлен

как учебно-вспомогательное учреждение историко-филологического факультета, находящееся в заведывании ординарного профессора Н.Н. Ланге.

В дальнейшем несмотря на разногласия в теоретическом осмыслении эксперимента психологические лаборатории возникли в столичных городах – Санкт-Петербурге и Москве.

Практически в это же время, а именно осенью 1897 г., историко-философский факультет Киевского университета св. Владимира ходатайствовал об открытии психологического семинария. Его было разрешено открыть при кафедре философии. Руководителем семинария стал Г.И. Челпанов. Среди его учеников имена, ставшие впоследствии видными учеными в области философии и психологии: А. Лосев, П. Блонский, Г. Шпет и др.[4,с.700]. Однако, по сравнению с будущим семинарием в Московском университете, как отмечает Л.А. Радзиховский, «в Киеве психологический семинарий имел более умозрительный характер. Ввиду отсутствия соответствующих приборов и помещения экспериментальная работа практически не велась»[3, с.52].

О педагогическом и организаторском таланте Г.И. Челпанова свидетельствуют слова его учеников, высказанные в посвящении Учителю: «Георгий Иванович воспитывал нас и своей личностью. Мы видим в нем образец энергии, трудоспособности, педагогического и организаторского таланта. Мы видим в нем образец осознания обязанности перед наукой и философской культурой родины. Мы ценим в нем постоянное внимание к его ученикам. Как знак благодарности учителю мы просим его принять от нас этот Сборник наших статей, среди которых есть наши первые пробы, и посмотреть на них как на залог наших будущих работ»[4, с.701].

Сравним эти слова с обращением курсисток первого выпуска Одесских Высших Женских Курсов к Н.Н. Ланге, помещенным в подарочном адресе, врученном ему в 1908г. «В течение

всего времени Вашего управления курсами, Вы никогда не были директором-начальником, всегда директором-наставником, директором-руководителем. Вы всегда стояли на страже наших интересов, Вы принимали к сердцу и наши радости, и наши печали. Ваша чуткая отзывчивость, сердечная заботливость, Ваше искреннее желание помочь каждой из нас сделали Вас близким и родным нам человеком. Вы создали ту необыкновенную атмосферу тепла и взаимного доверия, которой отличаются наши курсы.

Верьте, дорогой Николай Николаевич, что в нашем сознании навсегда сохранится светлый образ профессора-директора-друга своим примером учившего нас любить науку, служить людям» [2, с.88].

Как видим, созданные учениками портреты ученых как педагогов достаточно схожи.

В 1907 г. Г.И. Челпанов переезжает в Москву и в Московском университете тоже организует психологический семинарий, в котором проводились оригинальные экспериментальные и методические исследования. Ученый составил программу исследований семинария, а затем института, в которой проявился его педагогический талант. Эта программа легла в основу «Курса экспериментальной психологии» [3, с.52]. С 1907 по 1923 гг. он возглавлял кафедру философии при Московском университете. В 1912 г. Г.И. Челпанов создает, а в 1914 г. официально открывается в Москве Психологический институт имени Л.Г. Шукиной – первое в России психологическое научно-образовательное учреждение. Его проект создавался на основе обобщения опыта подобных учреждений в Германии и США. Г.И. Челпанову принадлежит заслуга в продуманной организации обучения психологов экспериментальными методами исследования, в основу которого был положен его учебник «Введение в экспериментальную психологию» (1915).

Бесспорно талантливым организа-

тором в області науки і образования был и Н.Н. Ланге. «Благодаря энергии и настойчивости Н.Н. Ланге и организованного им кружка профессоров Новороссийского университета (Е.Н. Щепкин, И.В. Слешинский и др.) 21 сентября 1903 года в Одессе были открыты 3-годичные женские педагогические курсы. Директором курсов был назначен Ланге» [7, с.20]. В 1906 г. курсы были реорганизованы в Одесские Высшие Женские Курсы с 4-годичным сроком обучения. В феврале 1907 г. Н.Н. Ланге был отстранен от руководства курсами за отказ подписаться, что он читал циркуляр министерства народного просвещения, которым не позволялось служащим принимать участие в деятельности противогосударственных партий [Там же, с.21].

И здесь тоже очевидна параллель между жизнедеятельностью двух ученых. В 1923 г. в результате «чистки состава профессоров и преподавателей» Г.И. Челпанов тоже был отстранен от руководства и изгнан из созданного им института психологии в Москве.

Н.Н. Ланге и Г.И. Челпанова сближает рассмотрение вопросов, связанных с преподаванием психологии и педагогики в школах, гимназиях и университетах. Г.И. Челпанову принадлежат научно-педагогические работы: «О постановке преподавания психологии в средней школе», «О состоянии психологии в российских университетах». Он отстаивал право психологии быть самостоятельной наукой и не преподаваться как часть философии или биологии, разрабатывал вопрос создания отдельной кафедры психологии в университете. Н.Н. Ланге по собственной инициативе, начиная с 1894/1895 уч. г., наряду с философией читал в университете курсы психологии и педагогики, сначала как разделы курса философии, а потом как самостоятельные. В архиве Николая Николаевича хранятся рукописи подготовленных им программ, лекций, экзаменационных вопросов по этим курсам. Разработка курсов истории педагогики и дидактики на-

ряду с психологией было достаточно революционным событием в образовании. В работе «К вопросу о преподавании педагогики в женских гимназиях» Н.Н. Ланге четко сформулировал историко-критический принцип построения курса педагогики. Мы полагаем, что именно он был инициатором введения курса истории педагогики в университетские программы.

В 1909 г. на Втором всероссийском съезде по педагогической психологии, который состоялся в Санкт-Петербурге, произошла знаменитая дискуссия между профессором Г.И. Челпановым и профессором Н.Н. Ланге. Доклад Г.И. Челпанова был направлен против наметившихся тенденций недооценки теории. Он отмечал, что «нельзя говорить, что есть две психологии. Есть только одна психология; экспериментальной психологии, как особой научной дисциплины, вовсе не существует, а есть только экспериментальные методы исследования» [6, с.57]. Выступая первым в прениях по докладу Г.И. Челпанова, Н.Н. Ланге приветствовал его откровенное, хотя и резкое выступление. Ученый отстаивал необходимость серьезного методологического обоснования и его правильной организации. Н.Н. Ланге подчеркнул неправильность противопоставления экспериментальной психологии теоретической «ибо экспериментальная психология есть вместе с тем и теоретическая [...] такое противоположение скорее всего может повести к старым временам, когда психологические теории создавались без достаточного фактического их обоснования...» [6, с.70].

Хотя ученые стояли на разных позициях в отношении статуса экспериментальной психологии, на первом публичном заседании Общества экспериментальной педагогики (1909) под председательством А.П. Нечаева и Н.Н. Ланге, и Г.И. Челпанов были избраны почетными членами данного общества «как лица, которые

своими работами, применением точных методов к изучению человека как предмета воспитания, способствовали развитию экспериментальной педагогики в России» [6, с.383-384]. Poleмика между ними по обозначенным ранее вопросам продолжалась в дальнейшем, если не воочию, то заочно. Так, Н.Н. Ланге был приглашен на Всероссийские съезды по экспериментальной педагогике в 1910, 1913, 1916 гг. В архиве Николая Николаевича хранятся подлинники приглашений, подписанные А.П. Нечаевым. Г.И. Челпанов не присутствовал на съезде в 1910 г., но откликнулся на обсуждаемую там проблему отношения между педагогикой и психологией работой «Что нужно знать педагогу из психологии».

Объем публикации не позволяет детально осветить все параллели в жизнедеятельности двух ученых. В частности, они оба были блестящими лекторами и популяризаторами психологической

науки.

Таким образом, анализ многих точек пересечения судеб двух выдающихся ученых позволяет сделать вывод о том, что их безусловно объединяет значительный вклад в становление психологии как науки и учебной дисциплины. Их объединяет преданность и бескорыстное служение науке, фундаментальность психологических исследований, значительная организационно-педагогическая деятельность, вклад в постановку и решение вопросов педагогической психологии и педагогики. Дальнейшее развитие психологии в целом и отдельных ее отраслей (экспериментальной и практической психологии) подтвердило правомерность научной позиции и Н.Н. Ланге, и Г.И. Челпанова. К сожалению, их объединяет еще один фактор – недооценка их значительной роли в становлении отечественной науки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акимов Л.Н. Становление и развитие отечественной экспериментальной психологии (на материале Южноукраинского региона)/ Л.Н. Акимов: Дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. - Одесса, 2001. - 187 с.
2. Научное наследие Н.Н. Ланге в университетской библиотеке: монография / науч. ред. В.И. Подшивалкина. - Одесса: Астропринт, 2010. - 352 с.
3. Радзиховский Л.А. Г.И. Челпанов - организатор психологического института/ Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. - 1982 - № 5. - С. 47 - 60.
4. Роменец В.А. Історія психології: ХІХ - поч. ХХ ст./В.А.Роменець. - К.:Либідь, 2007. - 832 с.
5. Список студентов и посторонних слушателей Императорского Новороссийского университета за 1883-84 академический год. - Одесса, 1884. - 84 с.
6. Труды второго всероссийского съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге в 1909 г. (1 - 5 июня). - Санкт-Петербург, 1910. - 401 с.
7. Федотова Т.Н. Н.Н. Ланге и Одесские высшие женские курсы/ Т.Н. Федотова // Материалы конференции, посвященной 100-летию со Дня рождения профессора Н.Н. Ланге (1858-1958). - Одесса, 1958. - С. 20 - 25.
8. Челпанов Г.И. Памяти профессора Н.Я. Грота // Николай Яковлевич Грот в очерках, воспоминаниях и письмах товарищей и учеников, друзей и почитателей. - Санкт-Петербург, 1911. - С. 185 - 196.

2.

**ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО:
ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ
ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

АНТОНОВСЬКИЙ О.В.,
м.Мелітополь

ПРИНЦИПИ ЛОГІКО-СТРУКТУРНОЇ ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ ЯК ЧАСТИНИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

Розглянуті принципи історичної та соціокультурної мінливості, співвідношення освітніх і соціокультурних цінностей, логіко-історичної спадкоємності освітніх систем, інтеграції традиційного та інноваційного, педагогічної аксіології як частини педагогічної інноватики.

Ключові слова: педагогічна аксіологія, ціннісні орієнтації, освіта, гуманістична педагогіка, інноватики, педагогічні інновації.

Рассмотренные принципы исторической и социокультурной изменчивости, соотношения образовательных и социокультурных ценностей, логико-исторической преемственности образовательных систем, интеграции традиционного и инновационного, педагогической аксиологии как части педагогической инноватики.

Ключевые слова: педагогическая аксиология, ценностные ориентации, образование, гуманистическая педагогика, инноватики, педагогические инновации.

Principles of historical and socio-cultural variability, the ratio of educational and socio-cultural values, logical and historical continuity of educational systems, integration of traditional and innovative, pedagogical axiology as part of pedagogical innovation.

Key words: pedagogical axiology, values, education, humanistic education, Innovation, pedagogical innovation.

Нові підходи до проблем навчально-виховного процесу розвиваються у парадигмі гуманістичної освіти, загальний смисл якої полягає у різкоаспектній розробці особистісно-орієнтованої

освіти як специфічні педагогічні діяльності, спрямованої на створення умов для цілісного виявлення особистісних структур свідомості його суб'єктів учителя та учня, критичності, мотивування, рефлексії, колізійності,

автономності, опосередкування, смислотворчості, самореалізації та інш. Виступаючи на III Міжнародній науковій конференції «Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи» у травні 2011 року в Харкові, Президент НАПК України В.Г.Кремень наголошував на тому, що «цінуючи минуле вітчизняної освіти, її досягнення в сфері культурі мислення, віддаючи належне її сучасним досягненням, особливо у перебудові педагогічних стратегій навчального процесу на всіх рівнях, слід чітко визначити нові освітні завдання і рішення та наполегливо взятися за аксіологічну спрямованість в їх реалізації» [3, с.8]. У розробці діагностико-розвивальних технологій з освітніх проблем, необхідних педагогам, особистісний підхід, його змістова сторона, яку розглядають з позицій самопізнання і саморозвитку, стають одним з панівних напрямків. Пошук адекватних визначень особистості, ціннісних орієнтацій її виховання, основних напрямків у спілкуванні, взаємодії людей один з одним у різноманітних видах діяльності, вивчення природи особистості, детермінант її розвитку і становлення приводить до необхідності розширення та уточнення не лише семантичного але й феноменологічного простору формування особистості [5, с.307].

Останнім часом все частіше з'являються праці в яких, з тих чи інших позицій розглядаються проблеми педагогічної аксіології (І.П.Аносов, І.Д.Бех, О.І.Вишневський, В.А.Волкова, М.В.Елькін, В.Г.Кремень, В.В.Крижко, І.О.Мамаєва, В.В.Молодиченко, Л.Ю.Москальова, М.М.Окса, З.М.Павлютенкова, Т.С.Троїцька та інш.). Для освіти, особливо вітчизняної, термін «інновація» лишається відносно новим. У цьому вбачається одна з причин існування різних його тлумачень. Так, педагогічні інновації розглядаються одними науковцями як процес створення, поширення й використання нових засобів (Т.Ф.Бельчева, Ю.М.Краснобокий, В.Ф.Мішкурова,

Д.І.Пашенко, В.М.Лапін, Є.І.Огарьов, В.Г.Онушкін), іншими – як результат (продукт) діяльності, процесу створення нового (Л.В.Буркова, А.В.Васильєв, М.І.Воровка, П.Н.Завлін, М.М.Окса). І.М.Дичківська стверджує, що є всі підстави розглядати інновацію і як процес, і як продукт (результат). На думку дослідниці, «інновація нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях» [1, с.21]. І.Підласий та А.Підласий зазначають, що інновації – це ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [7, с.3]. більшість авторів, даючи визначення педагогічної (освітніх) інновацій як ключову їх ознак називають істотну аксіологічну зміну результатів навчально-виховного процесу, якісне вдосконалення всієї педагогічної системи.

Мета нашої роботи проаналізувати методологічні засади принципів логіко-структурній побудови педагогічної аксіології та інновацій як передумови зростання і частини педагогічної інноватики. Тема нашого дослідження є складовою комплексного наукового дослідження кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького «Гуманізація управління навчально-виховним процесом закладів освіти».

У контексті нашого дослідження дуже важливим є уточнення трактування «ціннісної орієнтації» у його сучасній інтерпретації і того значення, яке надається їх формуванню у вихованні як динамічному процесі. Гуманістична педагогіка визначає ціннісні орієнтації як надання переваг (або відкидання) певних сенсів і побудованих на їхній основі способів поведінки, а їх формування як виховний процес на базі співвіднесення суб'єктивного досвіду з наявними в даному соціумі моральними й культурними зразками, відображення конкретного розуміння

цілей людського існування, життєвих переживань і престижних уявлень про належне та естетичного смаку. При цьому проблема динаміки ціннісної орієнтації особистості є важливою для психолого-педагогічного пояснення особистісного розвитку, для вдосконалення змісту й форм перепідготовки професіоналів для розуміння механізмів самовизначення і самореалізації всіх суб'єктів освітніх систем. Вивчення процесу формування ціннісних орієнтацій у гуманістичній парадигмі неможливо без відходу від традиційних уявлень про виховання особистості, які ігнорують розвиток особистісних структур свідомості. При побудові класифікації цінностей ми враховували, що саме поняття «цінність» трактується як ціль, принципи, орієнтир. Тому формуючи принципи побудови даної класифікації, ми враховували виявлені Н.С.Розовим протиріччя в самій сфері цінностей: протиріччя між прагненням людського розуму до досягнення універсальної Істини та існуванням багатьох різноманітних ціннісних систем; між традиційним і ціннісній свідомості; між монізмом і плюралізмом [8, с.41-42]. Ми вважаємо, що виявлені Н.С.Розовим протиріччя необхідно враховувати під час логіко-структурної побудови педагогічної аксіології, яке може спиратися на наступні принципи:

Принципи історичної та соціокультурної мінливості освітніх цінностей. Освіта – історичний процес, вона постійно перебуває у стані продовження і розвитку. «завдання аксіологічно спрямованої освіти, - наголошує В.Г.Кремень, - орієнтувати навчальний процес так, щоб викликати процес мисленнєвого оновлення, розумового осяяння і естетичного насолоди. Студенти мають осягнути, що можна думати поліваріантно, адже мислення містить в собі нескінчений потенціал можливостей, що і є творчістю. Тобто кожна думка, до якої суб'єкт навчання буде підведений низкою аргументів, є тільки одна з можливостей мислення,

що визначає його творчий потенціал: творчість виконує роль очищаючого моменту, який дозволяє людині йти шляхом дійсного пізнання» [3, с.10]. Історичне становлення феномену освіти проходило в процесі формування механізмів збереження і передачі із покоління в покоління соціально значимих цінностей. Кожна епоха виявляє свої ціннісні домінанти. Освітня ситуація сьогодні є принципово іншою, ніж, допустимо, навіть в середині 80-х років. Ідеологічні цінності втратили свою актуальність. Для гуманістичної педагогіки актуальні цінності саморозвитку і свободи особистості її активності. Сучасна школа покликана не передавати готове знання, а вчити мисленню, рефлексії, творчості, фундаментальним абстрактним знанням, які дозволяють людині протягом всього життя орієнтуватися в постійно змінюваній конкретиці. Якщо раніше людина, яка мала освіту розглядалась як просвічена, культурна, котра свідомо і відповідально відносилась до себе і оточуючих людей, то сьогодні цього недостатньо. Освічена людина, окрім того, повинна вміти працювати над собою, своєю свідомістю, моральністю, бути тим, хто може змінити власні стереотипи.

Принцип співвідношення освітніх і соціокультурних цінностей. Освіта у вузькому значенні слова розглядається як соціальний інститут, який забезпечує засвоєння норм досягнутої людством культури, способів життєдіяльності і типів поведінки. Це означає з одного боку, вона покликана готувати людей, які будуть носіями існуючої культури. З іншого боку, суспільство ставить вимогу до культури та її носіїв все зростаючої виклики. Виникає протиріччя: в якості ідеалу, зразку виступає сучасна культура і сучасна людина, однак вони самі собою не відповідають тим вимогам та ідеалам, що стоять перед ними. В зв'язку з цим ми вважаємо, що освітні цінності не обов'язково повинні співпадати з очікуваннями суспільства. Важливо,

щоб розмежування не були надто великими, тобто треба враховувати можливість стійкості освітніх цінностей в суспільстві. Освітні цінності повинні бути не репродуктивними, а продуктивними, визначаючи, таким чином, подальшу стратегію освіти. Якщо розглядати освіту як формування в свідомості людини свого власного способу, тобто в більш широкому сенсі, то момент включення дитини в соціально-культурні відносини слід віднести до так званої стадії дзеркала, коли у неї формується образ тіла. Дитина, ще до оволодіння мовою відрізняє в дзеркалі себе і тримаючого її на руках дорослого, що уміє говорити. Дитина уявляє собі образ того, ким вона буде, коли виросте, тобто дзеркало не просто відображує, а проявляє образ того що формується соціального суб'єкта. В момент завершення ідентифікації з образом собі подібного закладається початок діалектики, яка з цих пір поєднує «Я» з соціально випрацьованими ситуаціями. Завдання освіти в тому і полягає, щоб не орієнтувати дитину на якийсь конкретний образ, ідеал, а створити умови для народження, розвитку образу у свідомості дитини. Ось тоді сенс освіти буде полягати в індивідуальному, творчому оволодінні культурою.

Відсутність же сталості освітніх цінностей в суспільстві може привести, за зауваженням Н.Д.Нікандрова, до іншого протиріччя: як бажані будуть проголошуватись одні зразки поведінки, а в житті заохочуватись інші: «За такого протиріччя завжди перемагає життя, якщо тільки не застосовувати пригнічення; такий досвід у нас також був» [4, с.23]. Для цього В.П.Зінченка, необхідно подолати розрив між освітою і культурою, освітою і суспільством в першу чергу на рівні побудови змісту освіти [2, с.92]. Гуманістична спрямованість розвитку вітчизняної системи освіти у нових умовах, яка знайшла відображення в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших документах, що регламентують

діяльність освітньої сфери, актуалізують увагу на професійній підготовці вчителя, створюють, на наш погляд передумови для реалізації принципу співвідношення освітніх і соціокультурних цінностей. Це, в першу чергу, наступні положення: гуманістичний характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людини, вільного розвитку особистості; єдність культурного і освітнього простору та захист утворення культур і регіональних культурних традицій та звичаїв національних меншин.

Принцип логіко-історичної спадкоємності освітніх систем є основоположним для сучасної ситуації, тому що кожна освітня система існує у визначеному соціокультурному просторі і під час розширення в сучасних умовах взаємодії з іншими культурами зберігає своєрідність національних культур і етичних цінностей. Мова йде про те, що в умовах інтегрованого світу освіта, покликана виконувати охоронну, захисну функцію, в зв'язку з чим ідея збереження, розвитку і збагачення національних цінностей і традицій стає актуальною для подальшого реформування освіти. На думку М.М.Окси, національні цінності освіти, які необхідно розглядати в якості своєрідних орієнтирів не лише в розвитку вітчизняної педагогічної практики, але і теорії, в кращих своїх зразках представляють собою загальнолюдські цінності освіти [6, с.50].

Принцип інтеграції традиційного та інноваційного як визнання необхідності вивчення і використання вчень минулого, а також можливості і законності інновацій. Інноватика як спеціальна галузь досліджень новацій виникла в 30-ті роки ХХ століття на Заході як відображення загостреної в умовах кризи потреби фірм в діяльності з розробки і впровадження нових послуг. Спочатку предметом її вивчення були економічні та соціальні закономірності створення і розповсюдження науково-технічних впроваджень, потім вона стала охоплювати власне новачії в

різних сферах діяльності. До семи десятих років інноватика стає складною розгалуженою галуззю, котра використовує знання філософії і соціології, психології й теорії управління, економіки і культурології. Під інновацією ми розуміємо цілеспрямовану зміну, яка вносить в певну соціальну одиницю – організацію, суспільство, сферу діяльності – нові, відносно стабільні елементи. В наш час розрізняють різні види інновацій, в тому числі в освіті: довгострокові і короткострокові, радикальні й реформістські, авторитарні й ліберальні. Однак яка б то не була інновація так чи інакше взаємозв'язана зі старими, попередніми формами діяльності, заснована на них. Зараз процес розповсюдження педагогічних інновацій вміщує три складових: цілеспрямована державна, цілеспрямована громадянська, стихійна. Інновація може носити як теоретичну, так і практичну орієнтацію, однак без теоретичного обґрунтування результативність практичного нововведення може бути зведена до мінімуму. Як відзначає Н.Р.Юсуфбекова, інновація здійснюється легше, якщо є перевага нового в порівнянні зі старим, якщо нове сумісне з існуючими цінностями і досвідом. В той же час треба пам'ятати, що перетворення нововведення в традицію в звичний спосіб діяльності знижує його ефективність [9, с.5]. Таким чином, інтеграція традиційного та інноваційного – складний протирічний процес. Педагогічні інновації можуть розглядатись як цінність лише в тому випадку, якщо вони гуманістичні, тобто сприяють розвитку індивідуальності школяра чи студента, суб'єктні за позиціями учасників новаційної праці, спрямовані на розвиток відносин педагогів і учнів. На стиці неології й педагогічної аксіології знаходиться проблема пізнання нового. Сенс її в тому, що нове не завжди визнають за таке, а іноді забуте старе сприймається як відкриття. Задача педагогічної аксіології – визначити, як змінюється значимість нового в освіті в залежності від

культури, соціальних ролей оцінщиків; від психологічних особливостей сприймаючих інновацію; від соціально-історичного контексту. Відносини педагогічної аксіології і педагогічної інноватики не прямолінійні. Справа в тому, що педагогічна інноватика, займається педагогічними новаціями, в той час як педагогічна аксіологія звернена не лише до новацій, але і до тих явищ і процесів в педагогіці, які давно включені в педагогічну дійсність і відтворюються в ній як особливі цінності в масовій практиці. Отже мова повинна йти переважно про таку частину педагогічної аксіологічної аксіології або краще сказати, про таку її функцію, яка дозволяє оцінювати саме нововведення, націлена на виявлення їх значимості в загальній системі, «світі» педагогічних цінностей. Цю функцію можна вважати порівняльною, оскільки зусилля аксіологічного аналізу спрямовуються на оцінку через порівняння новини з іншими новозаведеннями такого ж типу, або цінностями, які нововведеннями в педагогіці не є. В цьому зв'язку слід говорити про порівняльну педагогічну аксіологію [9, с.5]. Розвиток порівняльної аксіології передбачає в наш час порівняльного аналізу з соціально-педагогічної значимості тих що є і тих що з'являються зараз у вітчизняній педагогіці і системі освіти новозаведень. Цей аналіз в свою чергу, вимагає методологічних схем і методик. Отож під час аналізу передового педагогічного досвіду для його оцінки можуть бути розглянуті такі елементи навчання, як педагогічні задачі, котрі ставляться в навчанні, зміст навчання, діяльність учителя і навчальна діяльність учнів, матеріальне забезпечення цих видів діяльності, зовнішні умови, результату навчання. Сюди ж можуть бути підключені і критерії оптимального навчання. Надалі слід розробити методологію і методики порівняльного аксіологічного аналізу нововведень. Але зараз уже можна сказати, що основою такого порівняльного аналізу повинна стати звернена

в майбутнє теорія педагогіки. На неї повинні спиратися методи і засоби оцінювання педагогічним співтовариством нового, і зокрема метод експериментальної оцінки [9, с.6].

Рух від нової ідеї до нової практики веде до перетворення первинних ідей і досвіду. В основі такого перетворення лежать переважаючі цінності педагогічного співтовариства, тобто те, що визначається важливим, корисним, підвищує або знижує значимість інновації. В той же час розповсюдження педагогічних інновацій неможна звести до ціннісних процесів: інтересу, сприйняттю, зміни значимості. Важливий також практичний аспект – розпо-

всюдження і впровадження інновації. Теперішня ситуація характеризується відкритістю педагогічного співтовариства інноваціям. Однак при цьому виникає загроза недооцінки класичної спадщини, тих що історично склались і витримали випробування часом традицій виховання і навчання молоді. Різка, часом необґрунтована критика педагогічної спадщини, її недооцінка можуть, на наш погляд, зробити негативний вплив на розвиток педагогічної теорії і практики. Підсумовуючи підкреслимо, що потреба в порівняльній педагогічній аксіології назріла і її розробка як частини педагогічної інноватики та інших.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура / В.П.Зинченко // Новое педагогическое мышление. / Под ред. А.В.Петровского. – М.1989. – С.90-98.
3. Кремень В.Г. Аксіологічний зміст спрямованості національної освіти України // Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи: Третя Міжнародна наукова конференція 13-14 травня 2011 р. / Зб. матеріалів / В.Г.Кремень. – Харків: «Міськдрук», 2011. – С.8-14.
4. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д.Никандров // Школа духовности. -1997. - №3. – С.23-29.
5. Окса М.М. Інновації як передумова зростання педагогічної майстерності менеджера освітнього закладу // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Зб. наук. праць Дон ДУУ. Т.10. – Вип.15. – Серія «Державне управління» / М.М.Окса. – Донецьк: Дон ДУУ. Східний видавничий дім, 2009. – С.306 – 310.
6. Окса М.М. Толерантність як компонент професійної культури вчителя / М.М.Окса // Полікультурність діалог і злагода: українські реалії. ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2008. – С.49-54.
7. Підласий І. Педагогічні інновації / І.Підласий, А.Підласий // Рідна школа. – 1988. - №12. – С.3-17.
8. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования: (Основания реформы гуманитарного образования в высшей школе) / Н.С.Розов. – М.:БИ., 1992. – 154 с.
9. Юсуббекова Н.Р. Педагогическая аксиология как часть педагогической инноватики / Н.Р.Юсуббекова // Новые исследования в педагогических науках / Сост. И.К.Журавлев, В.С.Шубинский. – Вип.2(56). – М.: Педагогика, 1990. – С.3-6.

БАХОВ І.С.

кандидат педагогічних наук,
професор Міжнародної Кадрової Академії,
професор кафедри теорії та практики
перекладу, директор Центру перекладу,
Міжрегіональна Академія
управління персоналом, м. Київ

ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК СУБ'ЄКТ ІНТЕГРАЦІЙНИХ І ДИСІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

Стаття присвячена аналізу інтеграційних та дисінтеграційних процесів в полікультурній освіті на сучасному етапі. Визначено сутність і завдання полікультурної освіти, основні напрямки її розвитку. Проаналізовано окремі положення концепції культурних відмінностей з позиції соціально-психологічного підходу.

Ключові слова: полікультурна освіта, інтеграція, діалог, національно-культурний, свідомість, акумуляція.

Статья посвящена анализу интеграционных и дисинтеграционных процессов в поликультурном образовании на современном этапе. Определено суть и задания поликультурного образования, основные направления его развития. Проанализировано отдельные положения концепции культурных различий с позиции социально-психологического подхода.

Ключевые слова: поликультурное образование, интеграция, диалог, национально-культурный, сознание, аккультурация.

The article is devoted to analysis of integration and disintegration processes in polycultural education in the contemporary period of time. It is determined the essence and challenges of polycultural education. Main trends of its development. Analyzed are some points of cultural differences concept from the social psychological approach.

Key words: polycultural education, integration, dialogue, national-cultural, consciousness, acculturation.

Постановка проблеми. В Україні і країнах колишнього СРСР проблема полікультурної освіти набула особливої актуальності і складності у

90-і роки минулого століття, коли в умовах соціально-економічних і політичних реформ склалася нова освітня ситуація, для якої характерні посилен-

ня етнізації змісту освіти, зростання ролі рідної мови навчання, зростання впливу релігії на формування самосвідомості особистості. В цих умовах полікультурна освіта, з одного боку, сприяє етнічній ідентифікації та формуванню культурної самосвідомості студентів, а з іншого боку, перешкоджає їх етнокультурній ізоляції від інших країн і народів.

Завдання статті полягає в обґрунтуванні актуальності полікультурної освіти на сучасному етапі розвитку науки в Україні і за кордоном, визначити сутність і завдання полікультурної освіти, основні напрямки її розвитку.

Виклад основного тексту. Важливою соціально-політичною детермінантою розвитку полікультурної освіти є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової розвитку сучасного світу, а також прагнення України та інших країн інтегруватися у світовий та європейський соціально-культурний та освітній простір, зберігаючи при цьому національну своєрідність. Інтеграційні процеси сприяють перетворенню Європи на багатомовне середовище, в якому національні мови мають рівні права.

Розвиток полікультурної освіти зумовлений не тільки сучасними історичними та соціокультурними передумовами, але й спирається на ряд традицій вітчизняної і зарубіжної філософії, педагогіки та психології.

Важливі висновки для обґрунтування полікультурної освіти витікають з культурно-історичної теорії розвитку поведінки і психіки Л. С. Виготського, відповідно до якої джерела і детермінанти психічного розвитку лежать в культурі, що історично розвивається. Розглядаючи розвиток психіки як опосередкований процес, вчений вважав, що опосередкованість полягає в присвоєнні (освоєнні) культурно-історичного досвіду, і що усяка функція в культурному розвитку індивіда проявляється двічі, спочатку в соціальному, потім у психологічному, спочатку між людьми – як категорія інтерпсихічна, далі всередині індивіда – як категорія інтрапсихічна. Перехід ззовні всередину трансформує сам процес, змінює його структуру і функції. За всіма вищезгаданими функціями, їх відносинами генетично стоять соціальні відносини, реальні стосунки. Істотний вплив на розвиток полікультурної освіти в різних країнах світу надають процеси, що відбуваються сьогодні безпосередньо в самій системі освіти і пов'язані з активним включенням в освітній процес таких альтернативних ідей, як ідея відкритості, партисипативності і багато-перспективного планування.

Дослідження усього комплексу історичних і соціально-культурних чинників, а також філософсько-педагогічних і психологічних детермінант дозволяє нам виділити найбільш поширені підходи до розуміння сутності полікультурного освіти.

Відзначимо перший з них як *акукльтураційний*.

З цим підходом пов'язана і поява самого терміна «полікультурна освіта». В рамках акукльтураційного підходу значна частина зарубіжних досліджень дотримується думки про те, що полікультурна освіта має орієнтуватися на культуру переселенців. Німецька дослідниця Урсула Бос-Нюнінг вказує на те, що теоретичне тлумачення поняття «культура мігрантів» є на сьогоднішній день центральним, але поки невирішеним завданням дослідників процесів міграції. Полікультурна освіта має включати в себе вивчення традицій рідної культури, процесу переробки цих традицій в рамках нової культури, оскільки конфронтація зі зміненими умовами життя викликає необхідність у виробленні нових культурних орієнтирів [6]. Таке формулювання завдань полікультурної освіти припускає необхідність серйозного вивчення культури мігрантів, але уникає таких педагогічних норм як «взаємне культурне збагачення».

В рамках акукльтураційного підходу центральне місце займає питання про культурну ідентичність (набір культурних форм, рис, характеристик) людини. При його розгляді полікультурна освіта базується насамперед на екзистенціалістських ідеях вільного

вибору і трансцендентальності сприйняття людини людиною.

В цілому у вітчизняних дослідженнях акультураційний підхід не отримав значного поширення, бо для України більш актуальним є збереження і збагачення як української культури, яка виступає в нашій країні в якості домінуючої культури, так і національно-культурної своєрідності інших народів, що населяють Україну.

У зв'язку з цим великого значення набуває діалоговий підхід, заснований на ідеях відкритості, діалогу культур, культурного плюралізму. З позицій цього підходу полікультурна освіта розглядається як спосіб залучення студентів до різних культур з метою формування загальнопланетарної свідомості, що дозволяє тісно взаємодіяти з представниками різних країн і народів та інтегруватися у світовий та загальноєвропейський культурно-освітній простір.

Філософсько-методологічною основою даного підходу є таке розуміння діалогу, коли всі філософські системи не відкидаються, а співіснують і взаємодіють (В. С. Біблер). Гуманізм такої взаємодії полягає в тому, що кожен суб'єкт культури має пережити неповноту буття перед нескінченною різноманітністю всієї світової культури. За таких умов єдиним розумним і разом з тим моральним шляхом справжнього об'єднання різних культур може бути визнаний тільки діалог між ними.

Таким чином, діалогічність – це особлива якість культури, яка прагне до цілісності та інтеграційності. Ця якість забезпечує механізм самозбереження і саморозвитку культури, допомагає уникнути її стагнації, скам'яніння і ритуалізації. Діалогічність дозволяє прийняти чужі аргументи, чужий досвід, водночас завжди шукає балансу, компромісу.

В процесі полікультурної освіти цей зв'язок забезпечується підготовкою студентів до розуміння іншої культури, до визнання навколишньої різноманітності.

Важливою філософсько-культурологічною підставою полікультурної

освіти є теза про культурний плюралізм, який покликаний відобразити в специфічно переломленому (аккультуrowанному) вигляді багатоплановість і суперечливість соціальної дійсності. Ми повинні визнати, що світ – це відмінність, а тому необхідне єднання культурного різноманіття. Діалог, який усвідомлюється як фундаментальний принцип життєдіяльності культур, вказує на істотну потребу однієї культури в іншій.

В процесі полікультурної освіти ми стикаємося з диференційованими єдностями культури минулого, теперішнього і майбутнього, які можуть бути осмислені лише у їх історичній наступності і взаємозв'язку. Кожна з цих єдностей «тришарова», в кожній є свій «зафіксований», своє актуальний і свій потенційний зміст (сенси, значення). Потенційний сенси минулого і «зафіксоване» передбачення майбутнього зустрічаються в актуальному змісті сьогодення. «Зафіксований» зміст цього багато в чому пізнається в актуальному попереднього минулого, а потенційний сенси теперішнього відгукується так чи інакше в актуальному змісті майбутнього, наступного за нинішнім. Так, уявлення про культуру як про відкриту диференційовану єдність дозволяє осмислити низку типологічно різних і історично віддалених один від одного культур як цілісно-смыслову єдність що триває в часі, як деякий безперервний історично-мінливий, суперечливий, але внутрішньо цілісний континуум загальної людської культури.

В рамках діалогового підходу вчені розглядають полікультурну освіту як «сучасну тенденцію світового процесу, яка стверджує ідею про те, що в основі світової цивілізації лежить безліч незалежних самостійних сутностей» [5]. Розкриваючи суть полікультурної освіти, дослідники підкреслюють, що вона спрямована на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, існуючих в даному суспільстві, і базується на принципах діалогу та взаємодії різних культур. Вона розглядає полікультурну освіту в міжнародно-

му та міжнаціональному контексті як взаємозв'язок різних культурних середовищ в сферах освіти.

Схожу позицію займає інша група вчених, відзначаючи, що полікультурна освіта не тільки означає різне для різних людей в суспільстві, а й взагалі на глибинному рівні обумовлена економічними реаліями та ідеологією різних соціумів [4].

Критикуючи акультураційний підхід до полікультурної освіти, Г. Дмитрієв зауважує, що багато дослідників називають мультикультурною або полікультурною освітою те, що по суті є поліетнічною освітою, тобто відображає питання, пов'язані з нормалізацією відносин між етнічно різними групами і індивідами. У полікультурній освіті він бачить не тільки «спосіб протистояти расизму, упередженням, упередженості, етноцентризму, ненависті, заснованій на культурних відмінностях», а й «педагогічну спробу допомогти зрозуміти свою культуру, роль узагальнень та стереотипів у комунікації між різними культурами, усвідомити своє «Я» [3].

Існує ще одне визначення полікультурної освіти як педагогічної відповіді на реальність мультикультурного суспільства, як відкритої діяльнісно-орієнтованої концепції, яка сприймає всі суспільні зміни та ініціює інноваційні процеси. Полікультурна освіта розглядається як внесок у виховання в душі миру шляхом вирішення міжкультурних конфліктів. Автор даної концепції (Г. Померін) виходить з ідеї визнання індивідуальних відмінностей кожної особистості і вважає полікультурну освіту діяльнісно-орієнтованою і відкритою для нових знань і нового досвіду.

Цінним, на наш погляд, є визначення полікультурної освіти, яке дав американський дослідник Томас: «Полікультурна освіта має місце, коли певна особа прагне в спілкуванні з людьми іншої культури зрозуміти їх специфічну систему сприйняття, пізнання, мислення, їх систему цінностей і вчинків, інтегрувати новий досвід у власну культурну систему і змінити відповід-

но до чужою культурою. Полікультурна освіта спонукає разом з пізнанням чужої культури і до аналізу системи власної культури» [7]. Таке розуміння дозволяє виділити різні рівні полікультурної освіти або ступені прилучення до чужої культури: від розуміння до запозичення деяких зразків діяльності та їх селективного застосування. Зазначені рівні можуть відповідати окремим етапам в процесі полікультурної освіти або бути її кінцевим результатом.

Останнім часом в ході психолого-педагогічних дискусій з проблем полікультурної освіти з'являються концепції та окремі теоретичні положення, які умовно можна об'єднати в змістових межах соціально-психологічного підходу, який ще не сформувався в повній мірі в науці. Разом з тим, вже можна виділити його деякі відмінні ознаки, найбільш важливою з яких є розгляд полікультурної освіти як особливого способу формування певних соціально-настановчих та ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних та емпатійних умінь, що дозволяють випускникові середньої та вищої школи здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію та проявляти розуміння інших культур, а також толерантність по відношенню до їх носіїв.

У традиціях соціально-психологічного підходу витримана концепція так званих «культурних відмінностей». Її прихильники формують наступні *цлі полікультурної освіти*:

- розвиток терпимості по відношенню до чужого способу життя та стилю поведінки, заснованої на розумінні відмінностей в культурній зовнішності людини, які можуть привести до конфліктів між представниками різних соціальних верств;
- усвідомлення того, що культурні відмінності та чужі культури в цілому впливають на емоційну сферу людини, стаючи джерелом її переживань і потрібнісних станів;
- розвиток здатності диференціації всередині чужої культури, вміння оцінювати системи цінностей і норм за ступенем їх історично-конкретної важливості для певних видів

діяльності;

- формування здатності інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення і цінностей.

Таким чином, вирішення задач полікультурної освіти школярів і студентів вимагає посилення полікультурної складової у підготовці майбутнього фахівця. У зв'язку з цим певне значення набуває висунуте Г. Д. Дмитрієвим теоретичне положення про багатокультурність як важливу складову професіоналізму. Виходячи з цього положення, студенти різних спеціальностей майбутні фахівці «повинні вміти працювати з різними в культурному відношенні людьми, правильно розуміти людську відмінність, бути толерантними до них, вміти установлювати своїми особистими діями і словами культурний плюралізм в суспільстві».

Аналіз основних підходів та провідних концептуальних ідей полікультурної освіти показує, що всі ці підходи змістовно доповнюють один одного, а цілі, сформульовані в рамках окремих концепцій, можуть розглядатися як напрям діяльності школи на різних етапах реалізації полікультурної освіти учнів та студентів.

Висновок та перспективи подальшого дослідження теми. На основі вищеведеного аналізу сформулююся наше власне бачення сутності полікультурної освіти учнів та студентів. Ми розглядаємо її як вид цілеспрямованої соціалізації студентів, що забезпечує:

- на когнітивному рівні – освоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів;
- на ціннісно-мотиваційному рівні – формування соціально-настановних і ціннісно-орієнтаційних схильностей учнів до міжкультурної комунікації і обміну, а також розвиток толерантності по відношенню до інших країн, народів, культур і соціальних груп;
- на діяльнісно-поведінковому рівні – активна соціальна взаємодія з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності. Аналіз визначених рівнів стане завданням подальшого дослідження загальної проблеми полікультурної освіти на сучасному етапі розвитку вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахвердова О. А. Личностная и поведенческая изменчивость подростков в полиэтническом образовательном континууме: монография / О. А. Ахвердова, О. В. Погожева. – М.: Илекса, 2008.
2. Баграмов Э. Нация как согражданство? К оценке новой государственной концепции / Э. Баграмов // Независимая газета. – 1994. – 15 марта.
3. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999.
4. Менская Т. Б. Поликультурное образование: Программы и методы. Общество и образование в современном мире: сборник материалов из зарубежного опыта. – М., 1993. – Вып. 2.
5. Шафрикова А. В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Шафрикова. – Казань, 1998.
6. Boos-Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H. Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. München 1983.
7. Thomas, A. Temperament and Development. / A. Thomas, S. Chess. – N.Y., 1977.

БУДЗ І.,
викладач кафедри
романо-германської філології,
ПВНЗ «Міжнародний економіко-
гуманітарний університет імені
академіка Степана Дем'янчука»

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ОСВІТИ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ ШКОЛЯРІВ АНГЛІЇ

У статті проаналізовано модель освіти для обдарованих і талановитих школярів Англії. Британська модель освіти для обдарованих ґрунтується на традиційних моделях навчання для обдарованих та характеризується своєю унікальною парадигмою. У статті досліджуються освітні характеристики та різні елементи моделі. Ефективність моделі полягає в тому, що в ній використовуються елементи існуючих моделей освіти для обдарованих.

Ключові слова: освітня політика, модель освіти для обдарованих і талановитих школярів Англії, підхід класного забезпечення, програми для обдарованих, ідентифікація.

The article analyzes the model of education for gifted and talented pupils in England. The British model of gifted education is based on traditional models of gifted education and characterized by its unique paradigm. The article deals with educational characteristics and different elements of the model. The effectiveness of the model is that it uses elements of existing models of gifted education which are implemented within the national policy.

Key words: education policy, the English model of gifted education, classroom provision, gifted programs, identification.

В статье проанализирована модель образования для одаренных и талантливых школьников Англии. Британская модель образования основывается на традиционных моделях обучения и характеризуется своей уникальной парадигмой. В статье исследуются образовательные характеристики и различные элементы модели. Эффективность модели заключается в том, что в ней используются элементы существующих моделей

образования, которые реализуются в рамках государственной политики.

Ключевые слова: образовательная политика, модель образования для одаренных и талантливых школьников Англии, подход классного обеспечения, программы для одаренных, идентификация.

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

Освіта - категорія змінна. Вимоги до навчання у першій декаді 21 століття істотно різняться від тих, які висували п'ятдесят або, навіть, двадцять років тому. Різноманітні фактори, серед яких потреба у конкурентоспроможних фахівцях, глобальність та мобільність економічних процесів, створюють передумови у внесення змін до навчального процесу, що, перш за все, відображається у галузі освіти для обдарованих. Якщо освітній процес змінюється в цілому або навіть частково, це не може не впливати на навчання обдарованих і талановитих дітей. У цьому контексті освітніх змін є два важливих фактори, які впливають на освіту обдарованих. По-перше, освіта стала складовою державної політики, яка задовольняє потреби суспільства через якісні громадські послуги. Освітнє благополуччя дитини не сприймається окремо від фізичного чи культурного розвитку. Неспростовним доказом є те, що освітні можливості дитини залежать від побутових умов, забезпечення житлом, станом здоров'я. В Англії статистичні дані показують, що існує і продовжує зростати розрив в успішності між дітьми із забезпечених та бідних сімей. Отже, середовище для розвитку обдарованої особистості є визначальним фактором. Обдаровані діти із малозабезпечених сімей, що досягли успіху, - це більше виняток, ніж правило. Нова освітня політика в цій галузі є тим поштовхом, який може змінити цю динаміку та сприяти у досягненні висот більшої кількості обдарованих та талановитих дітей із малозабезпечених сімей. По-друге, у новому освітньому контексті

потреба в індивідуальному підході до формування особистості виходить на перший план. Сучасні реалії ставлять вимоги щодо наявності оптимального вибору на ринку послуг. Освіта - це та галузь, яка першою повинна реагувати на освітні потреби кожного індивіда, особливо тих, які належать до когорти обдарованих і талановитих. Йдеться не лише про потреби цієї групи в цілому, але й про особливу когорту обдарованих - вихідців із неблагополучних родин, сімей біженців та емігрантів, носіїв відмінної культури та мови.

На нашу думку, дослідження практичного досвіду Англії в організації та імплементації моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів є корисним для загального розуміння закономірностей розвитку змісту освіти для обдарованих і талановитих школярів Великої Британії, а також є актуальним для запровадження сучасних практичних підходів в освітній політиці для обдарованих і талановитих школярів України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям нашого дослідження є праці американських та британських дослідників С. Ісаакс, Дж. Рензулі, Р. Стернберга, Дж. Руано-Борбалана, Д. Еер, Дж. Фрімен, А. Вульф, С. Гарднера щодо проблеми становлення освіти для обдарованих, факторів розвитку обдарованої особистості, характерних ознак обдарованості. Засади розробки та впровадження моделі освіти для обдарованих і талановитих учнів та її особливості у Великій Британії, зокрема Англії, досліджували Д. Еер, Т. Дракап, К. О'Рейлі. Переваги і недоліки програм для обдарованих вивчали Г. Хіккі, Н. Темпест та ін.. Спираючись на дослідження вище зазначених авторів, ми окреслюємо проблеми фор-

мування галузі освіти обдарованих і талановитих школярів в Англії, що є визначальним для загального розуміння змісту освіти для обдарованих і талановитих школярів у Великій Британії, а також розглядаємо їхні висновки як джерела подальших наукових розвідок.

Отже, **метою** нашого дослідження є, по-перше, окреслити теоретичне підґрунтя становлення галузі освіти для обдарованих і талановитих школярів Англії; по-друге, проаналізувати сучасну парадигму моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів; по-третє, розглянути основні підходи, на яких ґрунтується сучасна модель, та вказати на їхні недоліки і переваги.

Виклад основного матеріалу.

Модель освіти для обдарованих і талановитих школярів Англії - це абсолютно новий підхід до освіти обдарованих та талановитих, який прагне вирішення традиційних проблем, що стосуються навчання, особливо, у контексті стійкості та задоволення потреб усіх категорій обдарованих і талановитих школярів. Дана модель спирається на сучасний науковий досвід. Англійська модель є частиною загальнонаціональної політики у галузі освіти на шкільному та позашкільному рівні. Багатогранність моделі полягає в усвідомленні важливості рівноправності, соціальної справедливості та економічної складової, а також учнівської самооцінки, шкільного навчального плану та професійного росту вчителів. Напрямок освіти для обдарованих та талановитих учнів виник пізніше, здебільшого як відповідь на недостатнє забезпечення для цієї групи учнів у загальній освітній системі. Ще у 1932 році провідний англійський педагог Сюзан Ісаакс, описала явище виникнення освіти для обдарованих та талановитих дітей як своєрідний виклик [3,1047]. Хоча термінологія змінилася, але суть проблеми у 21 столітті залишилася такою ж і полягає вона в тому, як визначити найбільш здібних учнів. Ця проблема вважалася актуальною у перших навчальних програмах для обдарованих [11] і залишилася такою ж

актуальною у сучасному світі [7]. Дж. Руано - Борбалан описує західні освітні системи як такі, які характеризуються чотирма «одинацями»: один вчитель, один клас, один урок і один предмет [9]. В межах цієї загальної моделі є досить обмеженими можливості для задоволення потреб особливих груп школярів.

Досліджуючи модель освіти для обдарованих і талановитих учнів Англії, ми проаналізували традиційні методи забезпечення освітніх потреб обдарованих і талановитих школярів у загальному контексті освітньої політики.

Класично забезпечення освітніх потреб цієї категорії школярів відбувається двома шляхами - ідентифікації цих учнів та подальшого їх забезпечення. Традиційно першим етапом є ідентифікація з подальшим освітнім забезпеченням саме цієї групи учнів, або спочатку впроваджуються загальні освітні стандарти з наступним задоволенням потреб обдарованих та талановитих школярів за допомогою прийому диференціації.

Концепція моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів Англії полягає у поєднанні двох елементів - ідентифікації та навчального забезпечення, - які доповнюють одна одну. Також у моделі важливе місце посідає політична складова освітнього процесу навчання і виховання обдарованих особистостей. Концепція побудови моделі враховує переваги кожної складової, а також шукає альтернативу, оскільки знає обмеження кожної.

Найбільш традиційним підходом в освіті для обдарованих та талановитих школярів є відбір тих, хто вважається найкращими, і впровадження для них додаткових освітніх можливостей поза основним навчальним процесом. Цей підхід сприяє створенню і використанню якісних навчальних програм для обдарованих незалежно від загальних навчальних програм [6]. Переваги такого підходу пов'язані з однорідністю інтелекту відібраних школярів. Обдаровані і талановиті діти почуваються

вільно і розкуто у такому середовищі, що дозволяє їм формувати самооцінку, та унеможливило ризик кепкування серед однокласників. Отже, традиційний підхід має соціальні, особисті та когнітивні переваги у навчанні обдарованих особистостей. Програми для обдарованих і талановитих школярів зазвичай надають можливість розвиватися для багатьох обдарованих учнів упродовж тривалого проміжку часу [4].

Існує два основних обмеження щодо підходу до програм для обдарованих. Перше полягає у тому, що навчальні програми поза загальним навчальним процесом зазвичай не пов'язані безпосередньо з ним. Лише за виняткових обставин оцінка чи результат, який учень отримав за програмою для обдарованих, можуть бути враховані, і учня звільняють від вивчення певної дисципліни у школі. Але в більшості випадків навчання за програмами для обдарованих не відіграє особливого значення у шкільному навчанні. Програми для обдарованих покладаються на мотивацію учнів, надають більш глибокі знання, незалежність у реалізації можливостей обдарованих особистостей. Програми для обдарованих є скоріше додатковим елементом до основного навчання у школі, аніж його частиною.

Друге обмеження стосується навантаження на ідентифікацію. Програми для обдарованих спочатку розроблялися для фізико-математичного та медичного напрямів, оскільки вважалося, що ці сфери вимагають більшої сили інтелекту, який легше піддається точному тестуванню. Більшість сучасних концепцій обдарованості наголошують на поєднанні екологічних, особистісних факторів та спадковості у формуванні феномену обдарованості [5], [10]. Отож, ідентифікація за лише допомогою тестування є складним і ненадійним процесом.

Брак надійності у процесі ідентифікації найбільш відчутний у соціально-культурній площині, що негативно відбивається на розробці власне програм. Дослідження стверджують, що

програми для обдарованих орієнтуються на учнів із забезпечених родин, носіїв мови. Д. Ейер вважає, що нестача даних про відсутність обдарованих дітей, вихідців із малозабезпечених сімей, свідчить про це, що процес відбору для них не доступний [3, 1049]. Ось чому програми для обдарованих піддаються критиці.

Відповідно до іншого традиційного підходу організація навчальної діяльності обдарованих і талановитих школярів відбувається у класі будь-якої школи і реалізується за допомогою диференціації. Вчителів відводиться значна роль, важливими є його професійні якості. В основі цього підходу є розробка такого навчального плану, що дозволяє учням здобувати високі рівні знань у контексті загальної навчальної програми. Це досягається використанням таких навчальних підходів, як вирішення проблем та ущільнення шкільних планів. В цій моделі процес ідентифікації є менш важливим, оскільки обдарованість ймовірно може бути визначена безпосередньо через навчальне забезпечення. Цей підхід має на меті скоріше розвивати таланти більшості, аніж окремих особистостей. Прихильники цього підходу вважають його унікальним та справедливим, оскільки кожен учень має можливість досягнути високого рівня [3]. Цей підхід вирішує актуальну проблему соціальної ізоляваності обдарованих дітей.

Критики підходу, в основі якого покладено навчальне забезпечення, стверджують про його утопізм. Вони вважають його залежним від рівня вчительських навичок, що свідчить не про професіоналізм вчителів в більшості країн, а про ентузіазм. Нерівні умови навчального забезпечення у різних школах є недоліком цього підходу. Критики вказують на штучно створені рівні знань вчителями, яким бракує професійної впевненості та компетенції. Вони вимагають справедливості, стверджуючи, що учні з малозабезпечених сімей не отримують належного забезпечення у тих школах, де вони навчаються, адже

навіть початкова освіта має недостатній рівень забезпечення [3].

Отже, в обох моделях обдаровані учні із заможних родин мають більше шансів отримати освіту, спрямовану на задоволення їхніх освітніх потреб, що має серйозні наслідки не тільки для особисто для учнів, але і для всієї галузі освіти для обдарованих.

Модель освіти для обдарованих і талановитих школярів Англії розглядає структуру освітньої системи, в якій поєднані внутрішнє шкільне та позашкільне навчання, як максимально гнучку та варіативну. Вона ґрунтується на правовій моделі, за якою будь-який учень має право використовувати освітні можливості в межах школи та поза нею [1].

Переваги загальносистемного підходу до освіти для обдарованих і талановитих учнів очевидні, адже:

- освіта для обдарованих та талановитих школярів забезпечується у межах загальної освітньої політики, що сприяє профільному навчанню та унеможливує її скорочення;
- обдаровані і талановиті мають можливість здобувати якісну освіту, відчуваячи прогрес у навчанні;
- поєднання обох підходів, а саме – традиційного підходу, що ґрунтується на навчальних програмах та підходу, в основі якого є класне забезпечення, враховує їхні переваги;
- можливість поєднання внутрішніх шкільних та позашкільних програм, швидше підвищує рівень, а не компенсує шкільні програми;
- можливість забезпечення соціальної рівності у процесі навчання;
- можливість навчання в одному класі школярів із середнім рівнем інтелектуальних можливостей та високими когнітивними показниками;
- обдаровані діти мають можливість жити і виховуватися у колективі на рівні з іншими, не соромлячись своєї обдарованості;
- можливість створити спільноту обдарованих і талановитих учнів на державному рівні.

Рівняння моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів Англії виглядає так [3, 1051]:

Потенціал + Можливість та Підтримка + Мотивація = Високі досягнення

Модель освіти для обдарованих і талановитих школярів Англії складається із наступних елементів: класне забезпечення освітніх потреб обдарованих і талановитих учнів, як основа; шкільне забезпечення; позашкільне забезпечення на місцевому рівні; забезпечення на обласному рівні; забезпечення на державному рівні [1], [3].

Базовим елементом у моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів Англії є щоденне класне забезпечення освітніх потреб цієї категорії учнів. Обдаровані школярі проводять більшість свого часу у сформованій шкільній групі, особливо це стосується вікової категорії 5-11 років. Це означає, що всі вчителі зобов'язані планувати навчальний процес так, щоб задовольнити потреби всіх без виключення учнів, використовуючи диференційований підхід.

Усі школи пропонують широкий спектр додаткових можливостей, спрямованих на створення багатой навчальної програми. Школи визначають обдарованих і талановитих учнів і пропонують гнучкі методи роботи з такими дітьми, а саме: школи надають можливість таким учням прогресувати швидше, ніж інші, а також складати іспити екстерном. Крім того, вони мають можливість працювати у групах за інтересами та відповідно до їхніх можливостей. В школі очікується що учні будуть розташовані в здібних групах по деяких аспектах їхньої роботи.

Для обдарованих учнів середнього та старшого шкільного віку принципи поділу на групи у межах класу, шкільне і позашкільне забезпечення змінюється. Вся навчальна діяльність ґрунтується на індивідуальному підході. Школа залишається основним джерелом знань для таких школярів на рівні з іншими навчальними інституціями та громадськими організаціями, які пра-

цюють з обдарованими і талановитими дітьми.

Висновки. Модель освіти для обдарованих функціонує в Англії понад 10 років і реалізується у всеохоплюючій Національній програмі для обдарованих дітей різних вікових груп у всіх державних школах [1]. Аналізуючи вищевикладений матеріал, ми розуміємо, що головне завдання моделі освіти для обдарованих і талановитих Англії полягає в тому, що, по-перше, навчальний процес, зосереджений у школі, забезпечує відповідними знаннями, навичками і уміннями, є концептуальним, стимулює учнів мислити, знайомить їх із різними методами навчання і виховання. По-друге, позашкільна діяльність працює над розвитком більш глибоких спеціальних знань, умінь і

навичок. Прогрес відображається не в оцінюванні та опануванні певного навчального плану, а у задоволенні від процесу навчання кожного учня. До позашкільної роботи залучені вчителі, носії провідних наукових ідей, використовуються інноваційні технології. По-третє, ключовим завданням моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів Англії є пошук шляхів задоволення освітніх потреб обдарованих учнів із мало-забезпечених сімей, що стало складовою соціальної політики.

На нашу думку, результати дослідження матимуть значення для подальшого аналізу сучасних тенденцій у формуванні змісту освіти обдарованих школярів в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *England's National Programme for Gifted and Talented Education: Plans and Reforms for 2007-2010* [Електронний ресурс] / Т. Драєв Режим docmyny: http://www.spanglefish.com/mariessite/Documents/.../906_world_conference.doc.
2. Eyre D. *Structured tinkering: Improving provision for the gifted in ordinary schools* / C. Smith (Ed.) // *Including the gifted and talented*. – London: Routledge, 2006.
3. Eyre D. *The English model of gifted education* / L. V. Shavina (ed.) // *International Handbook on Giftedness*. – Oxford, Springer Science Business Media, 2009. – P. 1045- 1059.
4. Freeman J. *Educating the Very Able: Current International Research* / J. Freeman. – London: The Stationery Office, 1998. – 67 p.
5. Gargner H. *Intelligence framed: Multiple intelligences for 21st century* / H. Gargner. – New York: Basic Books, 1999.
6. Hicky G. *Goals for gifted programmes: Perceptions of interested groups* / G. Hicky // *Gifted Child Quarterly*. – 1988. – № 32. – P. 231 – 233.
7. O'Reilly C. *Maximising potential* / C. Smith (Ed.) // *Including the gifted and talented*. – Abingdon: Routledge, 2006.
8. Renzulli J. S. *Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students* / J. S. Renzulli // *Gifted Education International*. – 1983. – № 1. – P. 97 – 102.
9. Ruano – Borbalan J. C. *Policy-making to promote personalised learning* / O. C. Ruano – Borbalan // *Schooling for tomorrow: Personalising education*. – Paris: OECD, 2006. – P. 75 – 97.
10. Sternberg R. *Intelligence, heredity and environment* / R. Sternberg, E. Grigorenko. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
11. Tempest N. R. *Teaching clever children*, 7 – 11 / N. R. Tempest. – London: Routledge, 1974.
12. Woolf A. *Does education matter?: Myths about education and economic growth* / A. Woolf. – London: Penguin, 2002.

ВОЛОШИНА О.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри юридичної
психології, НАВС

ПРОФЕСІЙНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ОВС

Розглянуто професійно-організаційні детермінанти формування суб'єктивних стратегій розвитку керівників ОВС, розроблено завдання психолого-акмеологічної підтримки особистісно-професійного розвитку працівників керівної ланки.

Ключові слова: особистісно-професійний розвиток, суб'єктивна стратегія розвитку, професійно-організаційні детермінанти, психолого-акмеологічна підтримка.

Рассматриваются профессионально-организационные детерминанты формирования субъективных стратегий развития руководителей ОВД, разработаны задания психолого-акмеологической поддержки личностно-профессионального развития работников руководящего звена.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, субъективная стратегия развития, профессионально-организационные детерминанты, психолого-акмеологическая поддержка.

In the article the professional and organizational determinants of modeling of the subjective strategies of development of the heads of internal affairs bodies were considered, the task of psychological and acmeologic support for the personal-professional development of the heads of internal affairs bodies was worked out.

Keywords: *personal-professional* development, subjective strategy of development, professional and organizational determinants, psychological and acmeologic support.

Дослідження стратегій професійного розвитку набуває останнім часом все більшої актуальності через бурхливий розвиток сфери управління персоналом органів внутрішніх справ України. Діяльність відомих Центрів практичної психології проте не приділяє належної уваги визначенню спрямованості та уявлень особистості щодо її стратегічного розвитку у професійній сфері. Незначною є і кількість теоретичних напрацювань у сфері професійних особистісних стратегій.

Дослідженню життєвих стратегій присвячені наукові праці К.А. Абульханової-Славської [1], А.О.Деркача [2], Ю.М. Резніка, Є.О.Смірнова [9] та професійних стратегій особистості – А.С. Мельничука [6], А.С. П'ятакової [8], М.Г. Солнишкіної [11] та інших. Разом з тим недостатньо розкритим залишається питання детермінант формування суб'єктивних стратегій розвитку керівників ОВС. Тому метою нашої статті є спроба виокремити детермінанти формування суб'єктивних стратегій розвитку керівників ОВС, зокрема на професійно-організаційному рівні.

Професійний ріст це суперечливий, гетерохронний, багатофакторний процес. У його ініціюванні й здійсненні ключову роль виконує суб'єктивна позиція людини по відношенню до свого розвитку [2, 3]. Проявом такої позиції виступає суб'єктивна стратегія особистісно-професійного розвитку. Під нею ми розуміємо систему уявлень людини про цілі, сенс, напрями, прийнятні форми самоудосконалення, співвіднесені з її професійною діяльністю і життям в цілому.

На думку А.С.Пятакової, стратегію професійного розвитку можна окреслити як особистісне уявлення та тлумачення подальшого розвитку особистості у професійній сфері, що включає професійні цілі, шляхи їхнього досягнення, уявлення про ідеальний професійний розвиток та удосконалення власного професійного розвитку. Психологічність стратегій професійного розвитку визначається детермінацією конструювання стратегії психологічними характеристиками особистості

[8].

Стратегія має складну структуру і включає декілька блоків – цільовий, мотиваційно-смысловий, змістовний, організаційний, прогностичний, процесуально-часовий, ресурсний [6]. Кожен з них може мати різний рівень зрілості і відрефлексованості, а також неоднозначно поєднуватися з іншими складовими стратегії. Для розуміння бачення людиною свого розвитку і надання їй ефективної психолого-акмеологічної підтримки важливо знати не лише особливості суб'єктивної стратегії, але і специфіку її генезису.

Аналіз професійної діяльності керівників ОВС підтвердив, що формування суб'єктивної стратегії обумовлене одночасною дією детермінант різного рівня – макросоціального, професійно-організаційного і особистісного. Наша стаття присвячена визначенню професійно-організаційних детермінант формування суб'єктивних стратегій розвитку керівників ОВС, оскільки він інтегрує чинники, пов'язані з професійною діяльністю людини і середовищем її здійснення.

Першим фактором цієї групи виступають зовні задані вимоги до професіоналізму керівників ОВС. Вони характеризують типові ситуації управлінської діяльності (зміна статусу в посадовій ієрархії, якісна трансформація змісту праці і завдань, необхідність мати освіту і підготовку, що формально відповідає нормативним вимогам і т. д.). Усі ці обставини істотно впливають на зміст професійного розвитку керівників ОВС.

При цьому суб'єктність керівника проявляється в інтерпретації зовнішніх вимог. Тому до чинників формування стратегії його розвитку слід віднести чіткість, зрозумілість і несуперечність викладу посадових вимог до компетентності керівника.

Вважаємо доцільним, вимоги до керівника ОВС згрупувати у такі блоки: 1) *професійно-нормативний*, який вимагає від керівника органу (підрозділу) внутрішніх справ наявності юридичної освіти, освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю

«Управління у сфері правопорядку» і відповідної управлінської практики (не менше 3-х років на посадах заступників начальників різних напрямів діяльності ОВС); 2) *організаційно-управлінський*, який передбачає: а) уміння вирішувати професійні завдання з урахуванням психологічних чинників і детермінант; використовувати управлінські технології впливу на особистість і групу як об'єкти службової діяльності; удосконалювати соціально-психологічний клімат в колективі підлеглих; використовувати методи та прийоми попередження та вирішення конфліктів у колективі, згуртовувати його, мобілізувати на вирішення того чи іншого завдання тощо; б) здатність прогнозувати можливий результат дій співробітників підрозділу міліції на основі реального врахування наявних ресурсів і наміченої в організації стратегії; в) здатність планувати власні дії та розробляти програми дій, спрямовані на досягнення поставлених перед організацією цілей і задач; г) уміння визначати найбільш актуальні завдання (нагальні питання) на даний момент; г) володіти управлінським інструментарієм; д) уміння підбирати і формувати команду; е) вміння використання системи професійного навчання; є) вміння використання системи мотивування і стимулювання праці підлеглих; ж) прагнення до отримання нових знань, постійне самовдосконалення, розвиток власних професійно важливих якостей; з) контактність, комунікабельність, вміння переконати в правильності своєї позиції, поводити за собою людей; и) ініціативність, оперативність в розв'язанні проблем, вміння визначати головне і зосередитись на ньому і при необхідності швидко переорієнтуватись; і) здатність орієнтуватись в постійно змінюваній оперативній обстановці, передбачати її розвиток; 3) *морально-психологічний* блок передбачає наявність таких рис, як чесність, порядність, охайність, скромність, коректність; високий рівень внутрішньої культури; оптимізм, впевненість в собі, врівноваженість; чуйність, розсудливість, доброзичливість, дбайливість.

Не менш значущим чинником є від-

повідність таких вимог діяльності, що реально виконується керівником. Зокрема, це відноситься до формальних і неформальних професійних ролей, кожна з яких вимагає специфічних компетенцій. Напрями самоудосконалення яким віддається перевага, залежатимуть від особистісного прийняття кожної ролі, частоти їх виконання і початкового рівня підготовленості до кожної з них.

У рамках професійно-організаційного рівня детермінації продуктивно виділити чинник, який можна назвати «суб'єктно-нормативним». Це трактування професійних вимог вищестоящими керівниками, котрі визначають в організації явні або латентні стандарти професійного рівня. При цьому можлива колізія між позиціями керівників різного рівня. Відповідно конкретний керівник вимушений здійснювати вибір між системами оцінок і визначати пріоритети розвитку.

У даному контексті принципове значення набуває віддзеркалення питань особистісно-професійного вдосконалення в організаційній культурі (як «нормативно регламентованою», так і «реальною»), Зокрема, на мотиваційну складову стратегії розвитку впливає вірогідність заохочення успішного професійного росту і покарання у разі низької компетентності. Важливим соціально-психологічним чинником формування суб'єктивної стратегії виступає позиція колег і керівництва. Потенційно негативне відношення до тих або інших варіантів саморозвитку керівника може привести до зниження «амбітності» цілей самоудосконалення, відмови від розвитку в «непрофільному» напрямі, щоб не виявитися «білою вороною».

В якості значущого чинника формування мотивації і змісту саморозвитку слід розглядати особливості входження людини в організаційно-професійне середовище. На перших етапах цього процесу молоді керівники, як правило, прагнуть до самоствердження в діяльності. Тому у своєму розвитку вони значною мірою орієнтовані на власне професійний вектор розвитку (тоді

як загальнокультурні аспекти вдосконалення не є пріоритетними). Надалі можливі різні результати організаційної адаптації, що ведуть до різноманітних стратегій розвитку.

Організаційна адаптація керівника ОВС відбувається за такою схемою:

1. *Адаптація* до навколишніх умов життя і діяльності, до норм, цінностей, управлінської культури організації (визначення напрямку і характеру розвитку, пошук джерел, засобів пристосування та становлення). Вона передбачає пристосування психіки людини до зовнішнього середовища.

Заміна навчання або трудової діяльності на управлінську передбачає період *управлінської адаптації*. Вона може охоплювати суспільну, соціокультурну, етнопсихологічну, соціально-психологічну, організаційну, технологічну, посадову сфери. Задоволеність працею, собою і реалізацією своїх потенційних можливостей є суб'єктивним індикатором ролі адаптації. Тривалість її залежить від обсягу знань керівника, стажу роботи, психологічної сумісності в колективі, оцінювання його діяльності підлеглими. Якщо обсяг знань, отриманих у навчальному закладі, достатній, то молодий керівник відчутніше задоволений змістом роботи, спеціальністю, умовами праці, своєю участю в управлінні.

Розкриття перед молодими керівниками ОВС перспектив посадового росту, розширення їхньої участі у життєдіяльності організації, вдосконалення взаємодії з підлеглими мають велике значення для закріплення та адаптації їх на посаді. Цьому сприяє і виявлення та регулювання чинників, що утруднюють чи стримують адаптацію. Дефіцит знань і навичок управління, брак часу і сил на здійснення задуманого, вища від передбачуваної відповідальність негативно позначаються на посадовому рівні керівника. Незадоволеність роботою, своїми діями і вчинками, поганий настрій – це показники неповної адаптації до управлінської діяльності в ОВС. За таких умов керівник або припиняє її, або шукає психологічні захисні механізми, які охороняють його від зазі-

хань на цілісність і стійкість особистості: втеча від реальності, апатія, негативізм, агресія, мрії й фантазії, лінощі тощо. Ці захисні механізми підтверджують відсутність психологічної адаптації. Часто вони спричиняють регрес особистості.

2. *Індивідуалізація* (вияв власного “Я”, визначення детермінантів професійного розвитку та саморозвитку, формування особистісних новоутворень, їх закріплення, забезпечення високої ефективності управлінської діяльності, вияв власної активності та індивідуальності, оптимальна реалізація потенційних можливостей, гармонія розвитку).¶

Процес індивідуалізації особистості в управлінській діяльності пов'язаний з її самоактуалізацією: у керівника організації (підрозділу) внутрішніх справ формуються вимоги до власної діяльності та до себе. Порушення вимог системного оточення спричиняють зміни у розвитку керівників. Часті соціальні зміни призводять до деформації особистісних вимог, що впливає на ефективність і результативність управлінської діяльності. Невідповідність рівня розвитку особистості керівника і вимог суспільства можуть мати такі наслідки:¶

- узгодженість (розв'язання проблеми вимог шляхом компромісу);
- зміна соціального оточення (пошук керівником іншого соціального оточення, іншої системи вимог);
- зміна власних вимог (пристосування власного “Я” до обставин життя і діяльності, прийняття існуючої системи вимог).

3. *Інтеграція* (зміна особистісних властивостей під впливом оточення, забезпечення високої продуктивності діяльності з метою посадового просування, росту).

Інтеграція детермінується суперечністю між намаганнями керівника бути ідеально представленим своїми особливостями та властивостями в спільноті (організації) і потребою спільноти прийняти, схвалити та культивувати лише ті його індивідуальні особливості, які сприяють розвитку організації й розвитку керівника як особистості і професіонала. За успішного проходження етапу інтеграції керівник набуває рис

(гуманність, вимогливість, відповідальність, довіра до людей та ін.), які забезпечують йому успішне просування в системі управління. Коли суперечність на цьому етапі не усувається, настає дезінтеграція. Її наслідком є ізоляція, витіснення керівника із колективу (босинг) або деградація.¶

Отже, особистісна інтеграція – це такий стан керівника, для якого характерні впорядкованість, вмотивованість особистісної структури, дій і вчинків індивіда, їх узгодженість, стійкість і стабільність, що свідчить про психологічну рівновагу індивіда, цілісність його особистісної структури. Тобто відповідні особистісні новоутворення, багаторазово відтворюючись, закріплюючись, формують достатньо стійку структуру особистості керівника ОВС. Ситуація, в якій відбувається соціальний розвиток керівника правоохоронного органу, динамічна. Йдеться про динаміку розвитку особистості у певній спільноті, яка також розвивається. Саме тому тип розвитку особистості залежить від типу групи (організації), в яку керівник інтегрований [7].

Таким чином, позитивна адаптація припускає прийняття «організаційного завдання» як особистісної цінності або ж синтез своєї професійної ідеї. При цьому в обох випадках смисловим ядром і змістом розвитку стає орієнтація на реальний ріст майстерності для забезпечення продуктивності діяльності і самореалізації. Висока залученість у професійну діяльність унеможливає зміну діяльності або рішення непрофесійних завдань.

Якщо ж організаційні умови не дозволяють людині повною мірою реалізувати свої інтереси, то цілями стратегії особистісно-професійного розвитку можуть стати забезпечення зміни місця роботи на «сприятливіше» або ж «робота на перспективу» (в очікуванні зміни обставин). У обох випадках серед пріоритетних аспектів розвитку будуть професійні, хоча не пов'язані з поточними службовими завданнями.

Явний дисбаланс в системі «людина – професія» веде до мотиваційної кризи, суб'єктивного відторгнення

організаційних завдань, орієнтації на формальні результати в роботі. Якщо при цьому керівник також не бачить можливості самореалізації в іншій організації або виді праці, то підвищення майстерності виявляється суб'єктивно безглуздом. Змістом розвитку в цьому випадку стає загальне особистісне вдосконалення, не пов'язане з професійною діяльністю. Як показують наші дослідження, часто для таких людей суб'єктивно актуальною стає орієнтація на розвиток своїх творчих здібностей. Ця позиція може бути пов'язана з пошуком нових сенсів діяльності в умовах, коли ціна ризику інновацій нівелюється песимістичною оцінкою перспектив («мені все одно нічого втратити»).

Виходячи із сказаного, до важливих чинників формування суб'єктивної стратегії розвитку необхідно віднести особливості і можливості кар'єри. По-перше, це особливості кар'єри в конкретній професійній області:

- якою мірою вона вимагає високого рівня особистісно-професійного розвитку;
- чи являється поліваріативною (що вимагає одночасного розвитку в декількох областях) або ж традиційною;
- яка типова кар'єрна «лінія» суб'єкта діяльності у рамках певної професійно-корпоративної культури.

Як відмічає В. М. Марков, «висхідна кар'єра держслужбовців, з одного боку, зв'язана з істотними особовими деформаціями, а з іншої – одночасно забезпечує ріст особистої збалансованості, що досягається завдяки посадовому росту» [4, с. 39]. Під час досліджень нами було виявлено, що засобом прискорення кар'єрного росту державного службовця органів внутрішніх справ часто виступають тимчасове відкладання реалізації своєї професійної ідеї і переважна орієнтація на зовнішні вимоги.

Ця тенденція може відбитися і на проектуванні керівником ОВС своєї стратегії особистісно-професійного вдосконалення. На перших етапах кар'єри зміст розвитку буде переважно орієнтований на аспекти, що норма-

тивно задаються і схвалюються вищестоящим керівництвом. Згодом (досягши певного рівня посадової ієрархії) в зміст суб'єктивної стратегії розвитку все більше включатимуться напрями, що мають високу особистісну значущість, але безпосередньо не пов'язані із службовими обов'язками (наприклад, розвиток творчого потенціалу) [5, 10].

По-друге, необхідно враховувати специфіку кар'єри людини в конкретній організації. Важливу роль тут грає бачення керівниками своїх кар'єрних перспектив. Можливість прогнозувати свою кар'єру і ясність принципів посадового просування створюють передумови для стратегії розвитку, яку можна назвати як «цільовий заділ на майбутнє». У рамках такої стратегії:

- розвиток планується на досить тривалий термін і переважно спирається на мотивацію досягнення;
- змістовні напрями розвитку визначаються виходячи з очікуваних вертикальних і горизонтальних переміщень;
- існує можливість чіткого вибудовування в часі напрямів і аспектів розвитку з урахуванням їх взаємного змістовного узгодження і оптимального поєднання рішення тактичних і стратегічних завдань.

При цьому можливі як мінімум два варіанти такої суб'єктивної стратегії. Перший припускає «кумулятивний професійний розвиток», т. б. орієнтацію на накопичення потенціалу переважно у рамках особистісного профілю діяльності. Другий варіант – «стратегія взаємодоповнення (посилення)». Вона має на меті цілеспрямоване розширення своєї компетентності за рахунок інтеграції звичної сфери діяльності і предметно суміжних (наприклад, економіки і права, менеджменту і психології і т. д.). Мотиваційною основою такого вибору можуть служити особистий інтерес до певного виду діяльності або знання і можливість якісно підвищити ефективність праці.

При неможливості чітко планувати і прогнозувати кар'єру розвиток виявляється підпорядкований досягненню ситуативних цілей (забезпечити вико-

нання конкретного завдання), а його основою стає мотивація уникнення можливих невдач. У цих умовах різко підвищується вірогідність формування стратегії «створення запасу», чітко не пов'язаній з метою діяльності:

- напрями розвитку вибираються випадково, виходячи з доступності або «про всяк випадок» («а раптом коли-небудь згодиться»);
- відсутня чітка логіка взаємозв'язку компетенцій, що розвиваються, і послідовності їх розвитку.

Також, на стратегії розвитку негативно впливає ситуація не просто невизначеності, але негативного кар'єрного «прогнозу». Відповідно особистісно-професійне вдосконалення починає розглядатися в якості «запасного парашута», шансів «на випадок звільнення». Участь у будь-яких програмах підвищення кваліфікації іноді стає віддзеркаленням «стратегії вичікування», тобто способу «перечекати» організаційну невизначеність. В цьому випадку конкретний напрям підготовки часто не є значимим для особистості.

Отже, підводячи підсумок усьому сказаному, можна зробити висновок про те, що професійно-організаційні детермінанти формування суб'єктивних стратегій розвитку керівників ОВС можуть бути як сприятливими так і несприятливими зовнішніми умовами. Останні можуть спричинити відхід від глобальної професійної стратегії та формування ситуативної стратегії вирішення локальних професійних проблем.

У цьому випадку психолого-акмеологічна підтримка особистісно-професійного розвитку вимагає рішення низки перспективних науково-прикладних завдань. До них можна віднести:

- виявлення специфіки дії детермінант на різних етапах життєвого шляху, а також в різних професійно-організаційних середовищах;
- створення системи позитивної мотивації для високопрофесійного і добросовісного проходження служби в органах внутрішніх справ; регулярне проведення досліджень з оцінки професійного рівня і харак-

теру мотивації керівників органів внутрішніх справ;

- аналіз впливу виділених чинників на ступінь акмеологічності суб'єктивної стратегії розвитку;
- визначення екологічних шляхів корекції неоптимальних стратегій з урахуванням усього комплексу де-

термінант. Актуалізація проблеми суб'єктивної стратегії особистісно-професійного розвитку керівників ОВС являється важливим фактором самореалізації людини в найширшому розумінні останньої, і тому рішення вищеназваних завдань, набуває суттєвого значення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Деркач А.А. Самореализация – основа акмеологического развития: монография / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 224 с.
3. Деркач А.А. Субъектные феномены: акмеологический подход: монография / А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2010. – 240 с.
4. Марков В. Н. Самость как точка равновесия в изменчивом мире / В.Н. Марков // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 33-40.
5. Мельничук А. С. Взаимосвязь профессиональной идентификации государственных служащих и субъективных моделей обучения в системе непрерывного образования / А.С. Мельничук // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 215-221.
6. Мельничук А.С. Детерминанты формирования субъективных стратегий личностно-профессионального развития / А.С. Мельничук // Мир психологии / .- 2011.- № 3 (67).- С. 223-234.
7. Психологія управління : Навчальний посібник / Орбан-Лембрик Л.Е. – К. : Академвидав, 2003. – 567 с.
8. Пятакова А.С. Детермінанти формування стратегії професійного розвитку особистості в організаційному середовищі // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред.С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 10. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С.646-656.
9. Резник Ю. М. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа) / Ю. М. Резник, Е. А. Смирнов. – М., 2002. – 384 с.
10. Синягин, Ю. В. Личностно-профессиональные факторы успешности карьеры современных государственных служащих / Ю.В. Синягин // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 226-240.
11. Солнышкина М.Г. Профессиональные стратегии личности: монография / М. Г. Солнышкина – Москва: Информационно-внедренческий центр “Маркетинг”, 2006 (Люберцы (Моск. обл.) : ПИК ВИНТИ) – 119 с.

ЖИДКО М.Е.,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологи,
Национальный аэрокосмический
университет им. Н.Е.Жуковского
«ХАИ», г. Харьков

ДОСУЖАЯ Т.А.,

младший научный сотрудник
кафедры психологии,
Национальный аэрокосмический
университет им. Н.Е.Жуковского
«ХАИ», г. Харьков

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В даній роботі обґрунтовано необхідність дослідження ціннісно-сислової сфери особистості студентів технічних спеціальностей, розглянуто основні теоретичні напрямки вивчення самовизначення та ціннісних орієнтацій студентів, висвітлено результати дослідження ціннісно-сислової сфери особистості студентів технічних спеціальностей.

Ключові слова: ціннісно-сислова сфера особистості, особистісна зрілість, ціннісні орієнтації, особистісний потенціал, особистісна та професійна ідентичність, студенти технічних спеціальностей.

В данной работе обоснована необходимость исследования ценностно-смысловой сферы личности студентов технических специальностей, рассмотрены основные теоретические

© Жидко М.Е., Досужая Т.А., 2012

направления изучения самоопределения и ценностных студентов, описаны результаты исследования ценностно-смысловой сферы личности студентов технических специальностей.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, личностная зрелость, ценностные ориентации, личностный потенциал, личностная и профессиональная идентичность, студенты технических специальностей.

In this work was proved necessity of the investigation of axiological-conceptual sphere of the personality of students of technical professions, were viewed main theoretical lines of the study of self-determination and axiological orientations of the students, were described results of the investigation of axiological-conceptual sphere of personality of students of technical professions.

Key words: the axiological-conceptual sphere of personality, personal adulthood, axiological orientations, personal potential, personal and professional identity, students of technical professions.

Постановка проблемы. В последние два десятилетия с обретением Украиной независимости в нашем государстве наблюдается тенденция к уменьшению популярности овладения рабочими профессиями и возрастанию престижности получения высшего образования. По всей видимости, это связано со стремлением молодых людей реализовать собственный личностный потенциал в интеллектуальной сфере.

Следует отметить, что студенческие годы совпадают с возрастным периодом ранней зрелости, который является ключевым для таких важных процессов, как: личностное и профессиональное самоопределение, формирование жизненных целей и ценностных ориентаций, поиск смысла жизни.

В связи с этим, изучение ценностно-смысловой сферы личности студентов технических специальностей позволит определить пути наиболее эффективного формирования адекватной зрелой личности.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- определены особенности смысло-жизненных ориентаций студентов технических специальностей в со-

ответствии с типами учебно-деятельностной идентичности;

- выявлены значимые различия в уровне дезинтеграции между группами студентов технических специальностей с различными типами учебно-деятельностной идентичности.

Теоретическая разработка проблемы. Вопросом ценностно-смысловой сферы личности студентов занимались различные авторы. В частности, Е.В.Мартынова сделала акцент на «терапевтичности» поиска смысла жизни студентами, как пускового механизма раскрытия своего личностного потенциала [4, с.121]; Ф.В.Искандерова и Е.И.Барабанова вывели зависимость между уровнем дезинтеграции студентов и их профессиональными мотивами [1, с.98]; Г.Г.Коломиец выделила иерархию ценностных ориентаций студентов музыкальных учебных заведений [2, с.201]; Н.Ю.Чижо определила проблемы профессионального самоопределения студентов, затрагивающие ценностно-смысловую сферу, которые влияют на тип их отношения к профессии [6].

Описание процедуры исследования. Общую выборку составили 237

студентов, обучающихся на I и V курсах технических факультетов Национального аэрокосмического университета им.Н.Е.Жуковского «ХАИ». В соответствии с поставленными задачами данная выборка была разделена на 11 групп согласно выявленным типам учебно-деятельностной идентичности. В частности, подверглись анализу следующие типы личностной и профессиональной идентичности: преждевременная личностная и профессиональная идентичность, диффузная личностная и профессиональная идентичность, тип личностной и профессиональной идентичности «мораторий», позитивная личностная и профессиональная идентичность, псевдопозитивная личностная и профессиональная идентичность.

Рассмотренные типы личностной и профессиональной идентичности в свою очередь являются составляющими определенного типа учебно-деятельностной идентичности, которые с целью более детального их рассмотрения получили в данной работе условные названия. В частности, в группе студентов I курса с преждевременным статусом профессиональной идентичности и диффузным статусом личностной идентичности установлен тип учебно-деятельностной идентичности «конформный» (группа 1.1.2), у студентов I курса с диффузным статусом профессиональной идентичности и преждевременным статусом личностной идентичности – тип учебно-деятельностной идентичности «случайный слушатель» (группа 1.2.1), у студентов I курса с диффузным статусом профессиональной идентичности и диффузным статусом личностной идентичности – тип учебно-деятельностной идентичности «нигилист» (группа 1.2.2), у студентов I курса с позитивным статусом профессиональной идентичности и псевдопозитивным статусом личностной идентичности – тип учебно-деятельностной идентичности «трудоголик» (группа 1.4.5), у студентов I курса с псевдопозитивным статусом

профессиональной и личностной идентичности – тип учебно-деятельностной идентичности «звездный» (группа 1.5.5), у студентов V курса с диффузным статусом профессиональной и личностной идентичности – тип учебно-деятельностной идентичности «нигилист» (группа 5.2.2), у студентов V курса со статусом профессиональной и личностной идентичности мораторий – тип учебно-деятельностной идентичности «самостоятельный поиск» (группа 5.3.3), у студентов V курса со статусом профессиональной идентичности мораторий и псевдопозитивным статусом личностной идентичности – тип учебно-деятельностной идентичности «квази-амбициозный» (группа 5.3.5), у студентов V курса с позитивным статусом профессиональной и личностной идентичности – тип учебно-деятельностной идентичности «гармоничный специалист» (группа 5.4.4), у студентов V курса с псевдопозитивным статусом профессиональной идентичности и статусом личностной идентичности мораторий – тип учебно-деятельностной идентичности «ошибочный выбор» (группа 5.5.3), у студентов V курса с псевдопозитивным статусом профессиональной и личностной идентичности – тип учебно-деятельностной идентичности «фантомный» (группа 5.5.5).

В данной работе использовались следующие методы исследования: «Методика изучения ценностных ориентаций» (Д.А.Леонтьев) [3], методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Е.Б.Фанталова) [5].

Полученные результаты.

Согласно данным, полученным при помощи «Методики изучения ценностных ориентаций» (Д.А.Леонтьев) [3] для групп студентов первого курса с конформным типом учебно-деятельностной идентичности и первокурсников со статусом учебно-деятель-

ностной идентичности «случайный слушатель» характерно отсутствие выработанных индивидуализированных стратегий личностного и профессионального самоопределения и развития, в данных вопросах они предпочитают полагаться на мнение других людей, что обуславливает низкий уровень ответственности таких студентов за происходящие с ними события. В то время как первокурсники из групп с типами учебно-деятельностной идентичности «нигилист» и «звездный» обнаруживают склонность к обособленной позиции в плане профессионального и личностного развития, однако при этом у них наблюдается определенная степень дистанцированности от других людей. Для группы первокурсников с типом учебно-деятельностной идентичности «трудоголик» характерно стремление к самосовершенствованию с целью повышения собственной значимости в глазах окружающих.

В группах пятикурсников с типами учебно-деятельностной идентичности «нигилист» и «фантомный» отсутствует четкая жизненная направленность и не сформированы индивидуальные стратегии личностного и профессионального саморазвития, такие студенты используют стереотипные модели восприятия собственного места в окружающем мире. В группах студентов пятого курса с типами учебно-деятельностной идентичности «самостоятельный поиск» и «гармоничный специалист» выработана индивидуальная стратегия личностного и профессионального самосовершенствования, основанная на самостоятельности жизненных выборов. В группе пятикурсников с типом учебно-деятельностной идентичности «квази-амбициозный» стремление к саморазвитию, прежде всего, связано с желанием самоутвердиться.

Исследование сферы ценностей студентов технических специальностей проводилось посредством методики «Уровень соотношения ценности и

доступности» (Е.Б.Фанталова) [5].

Студентам предоставлялся следующий перечень ценностей:

1. Активная, деятельная жизнь;
2. Здоровье (физическое и психическое здоровье);
3. Интересная работа;
4. Красота природы и искусства;
5. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
6. Материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
7. Наличие хороших и верных друзей;
8. Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений);
9. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие);
10. Свобода как независимость в поступках и действиях;
11. Счастливая семейная жизнь;
12. Творчество (возможность творческой деятельности).

Данные ценности необходимо было оценить по степени желанности и степени доступности.

В группах студентов пятого курса с типами учебно-деятельностной идентичности «ошибочный выбор», «нигилист» и студентов первого курса с типом учебно-деятельностной идентичности «конформный» выявлен высокий уровень дезинтеграции, что обусловлено несформированностью адекватной самооценки и завышенным уровнем притязаний. В группе студентов пятого курса с типом учебно-деятельностной идентичности «гармоничный специалист» и группах первокурсников с типами «нигилист» и «трудоголик» определен средний уровень дезинтеграции, что следует интерпретировать с точки зрения адекватной оценки собственных возможностей данными студентами.

Выводы. Изучение ценностно-смысловой сферы личности студентов продемонстрировало следующие результаты.

1. Студенты первого курса в своем личностном и профессиональном самоопределении ориентированы либо лишь на шаблонные модели, перенимаемые у других людей, либо основываются исключительно на собственных потребностях, дистанцируясь при этом от взаимодействия с социумом. Оба описанных варианта не являются зрелыми, поскольку не охватывают индивидуальные и общественные аспекты личностного и профессионального развития в комплексе. Также следует отметить, что для первокурсников преимущественно характерен средний уровень дезинтеграции, что свидетельствует о том, что уровень притязаний у данных не студентов не является завышенным, что связано с неуверенностью в собственных силах

2. Для студентов пятого курса характерно, что в некоторых группах не сформированы индивидуальные стратегии дальнейшего личностного и профессионального саморазвития.

Это связано конформностью представителей данных групп, неумением самостоятельно совершать жизненные выборы. Также следует отметить, что есть группы пятикурсников, в которых определены зрелые стратегии актуализации личностного и профессионального потенциала. Что касается уровня дезинтеграции, то у пятикурсников он преимущественно высокий. Это следует трактовать с точки зрения неадекватности представлений о собственных возможностях и завышенности уровня притязаний, возникающих из-за неопределенности личностных и профессиональных ориентаций.

Проблема изучения ценностно-смысловой сферы студентов является весьма важной для выявления инфантильных способов самоопределения и обучения формированию адекватных стратегий саморазвития посредством проведения специализированных психологических тренингов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Искандерова Ф.В. Взаимосвязь внутриличностной конфликтности с особенностями мотивации студентов / Ф.В.Искандерова - Вестник КАСУ №3 – Усть-Каменогорск, 2008. – 225 с.
2. Коломиец Г.Г. «Музыкально-эстетическое воспитание. Аксиологический подход / Г.Г.Коломиец – Монография .-Оренбург: ООИПКРО, 2001. – 423 с.
3. Леонтьев Д.А.Тест смысложизненных ориентаций / Д.А.Леонтьев – М.: Смысл, 2006. – 22 с.
4. Мартынова Е.В. Смысложизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности / Е.В.Мартынова – диссертация канд.психол.н.-М., 2002. – 183 с.
5. Фанталова Е.Б. Ценностно-ориентированная психодиагностическая система «Диагностика внутреннего конфликта» / Е.Б.Фанталова – М.: Эксмо, 1999. – 201 с.
6. Чижо Н.Ю. Ценностно-смысловая сфера личности студентов с разным типом отношения к профессии / Н.Ю.Чижо – автореф. диссертации канд. психол.н. – 2001. – 26 с.

ЗАБОЛОТНА Н.М.,
старший викладач кафедри
психології ДВНЗ “Ужгородський
національний університет”,
м. Ужгород

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЬОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються стильові характеристики інтелектуальної діяльності. Подано результати емпіричного дослідження когнітивних стилів “полезнальність-поленебезалежнальність” та “імпульсивність-рефлексивність” у групах студентів різних спеціальностей університету.

Ключові слова: когнітивні стилі, полезнальність-поленебезалежнальність, імпульсивність-рефлексивність.

В статье рассматриваются стилевые характеристики интеллектуальной деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования когнитивных стилей «полезнальность-поленебезалежнальность» и «импульсивность-рефлексивность» студентов разных специальностей университета.

Ключевые слова: когнитивные стили, полезнальность-поленебезалежнальность, импульсивность-рефлексивность.

The stylistic characteristics of intellectual activity are considered in the article. The results of an empirical research of cognitive styles “field-dependence - field-independence” and “impulsivity-reflexivity” in students groups of various specialties of the university are presented. Keywords: cognitive style, field-dependence - field-independence, impulsivity-reflexivity.

Постановка проблеми. Зміни, які стрімко відбуваються в політичному, соціально-економічному, культурному житті нашого суспільства, світові науково-технічні досягнення, пов'язані безпо-

середньо з вузівським та шкільним навчанням, метою якого є формування особистості з високим науковим і творчим потенціалом, орієнтованої на високі професійні досягнення. У зв'язку з цим виникає об'єктивна необхідність

перетворень у системі вузівської освіти, пов'язаних з підвищенням ефективності навчання студентів, з пошуком та створенням нових систем і форм навчання, які б максимально сприяли їх розумовому розвитку. Розробити ефективні системи навчання можливо тільки в тому випадку, якщо вони будуть побудовані з урахуванням загальних законів розумового розвитку та характерних для кожного вікового періоду особливостей інтелектуального розвитку.

За даними дослідників школи Б.Г. Ананьєва, студентський вік — це період найскладнішого структурування інтелекту, що характеризується індивідуальністю та варіативністю. Ядро інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням “піків” та “оптимумів” функцій, які входять в це ядро. Це означає, що навчальні завдання завжди одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування та структурування в пам'яті студента матеріалу, який засвоюється, його збереження та цілеспрямовану актуалізацію[1].

У контексті досліджуваної проблеми вирішення проблеми природи індивідуальної своєрідності способів, які використовує людина для аналізу інформації про своє оточення (когнітивних стилів), має принципове значення для теорії та практики як психології особистості, так і для психології навчання та професіоналізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку багатьох дослідників, пізнавально-когнітивна сфера, і, зокрема, індивідуально-своєрідні способи переробки інформації, які одержали назву “когнітивні стилі”, виступають тим важливим рівнем психологічної регуляції інтелектуальної діяльності, який безпосередньо пов'язаний з успішністю навчання, формуванням своєрідних індивідуальних способів освоєння професії та стилів поведінки (Д.Колб, Ф.Мак-Кенной, М.О.Холодна, В.А.Колга, О.Л. Григоренко, Р. Стернберг, М.С. Єгорова, І.П. Шкуратова та

ін.)

Проблема когнітивних стилів знаходиться на межі двох дисциплін: психології пізнання та психології особистості. Дослідження проблеми стильової організації особистості вперше було здійснено представниками аналітичної школи А.Адлером та Г.Олпортом. Подальший розвиток стильового підходу був здійснений в руслі когнітивного напрямку (Г. Віткін, Р. Гарднер, Дж. Каган, Дж. Клейн, Д. Уорделл, Дж. Ройс та ін.) Особливістю зарубіжних досліджень є емпіричний підхід до вивчення феномену когнітивних стилів. Вчені, що розвивали стильовий підхід (В.А. Колга, І.М. Палей, М.О. Холодна та ін.) зосередили увагу на теоретичному обґрунтуванні місця, ролі та значення стилю в структурі особистості, що розвивається та суб'єкту діяльності; вивчали розвиток стильових особливостей в структурі інтегральної індивідуальності, в межах поняття “індивідуальний стиль діяльності” (Є.О. Клімов, В.С. Мерлін, В.О. Толочек та ін.). Психологи виділяють різні когнітивні стилі та їх параметри; основою для їх типології є особливості сприймання, утворення понять, класифікації, прийняття рішення або проблемного мислення.

Метою нашого дослідження було порівняння особливостей стильових характеристик інтелектуальної діяльності, а саме, когнітивних стилів “полезалежність-полenezалежність” та “імпульсивність-рефлексивність”, студентів інженерно-технічного факультету та факультету фізичного виховання і спорту університету.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз когнітивних стилів виявив обумовленість когнітивних стилів ментальними репрезентаціями (як саме організується ментальний образ ситуації); особливістю організації ментального досвіду, завдяки якому людина здатна створювати більш-менш об'єктивні ментальні репрезентації (сформованість механізмів мимовільного інтелектуального контролю).

Холодна вважає, що мимовільний і

довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивна обізнаність та відкрита пізнавальна позиція є ментальними структурами, які створюють метакогнітивний досвід, що визначає індивідуальну своєрідність розуму у вигляді індивідуальних пізнавальних стилів [5,с.226]. Когнітивні стилі, на думку М. Холодної, це особливий тип інтелектуальних здібностей у порівнянні з традиційними інтелектуальними здібностями, що вимірюються за допомогою психометричних тестів інтелекту. Когнітивні стилі, характеризують індивідуальні відмінності у способах сприймання, аналізу, категоризації та інтерпретації картини світу.

Таким чином, природа когнітивних стилів представлена двома аспектами інтелектуальної діяльності. По-перше, це своєрідність ментальних репрезентацій реальності; по-друге, можливість регуляції інтелектуальної активності.

Якщо традиційно інтелектуальні здібності розглядаються як індикатори сформованості психічних механізмів, що відповідають за правильність і точність процесу переробки інформації, то когнітивні стилі — це індикатори сформованості психічних механізмів, що відповідають за керування процесом переробки інформації. Трактуючи таким чином когнітивні стилі, їх варто розглядати як метакогнітивні здібності, прояв яких обумовлений особливостями організації ментального досвіду людини. Трирівнева організація досвіду включає в себе: когнітивний досвід, метакогнітивний досвід, інтенціональний досвід. Когнітивний досвід забезпечує оперативну переробку поточної інформації на різних рівнях пізнавального відображення. Метакогнітивний досвід здійснює контроль за станом індивідуальних інтелектуальних ресурсів та корекцію процесу інтелектуальної діяльності. Іntenціональний досвід приймає участь у формуванні суб'єктивних критеріїв вибору певної предметної сфери, напряму пошуку рішення та схильності відносно деяких джерел інформації [там само].

Розглянемо деякі когнітивні стилі з цієї позиції. Полезалежність-поленезалежність. Поняття диференційованості поля ввів в обіг Г. Віткін та визначив її як біполярну якість особистості в межах полезалежності(ПЗ) та поленезалежності(ПНЗ)[10]. Тенденція контролювати вплив зорового поля за рахунок опертя на внутрішній досвід та легко виокремлювати частину зі складної фігури отримала назву поленезалежності, а тенденція покладатися на зовнішнє видиме поле та зазнавати труднощі при виокремленні частин цілого — полезалежністю. Швидке виявлення простої фігури в складній характеризує поленезалежний стиль, повільне — полезалежний. Поленезалежність проявляється в аналітичності пізнавальних образів: схильності деталізувати та диференціювати свої пізнавальні враження. Поленезалежним притаманна тенденція структурувати та організовувати семантичний матеріал: представники цього полюсу краще структурують текст, їх конспекти відзначаються чіткістю[8]. Поленезалежні легко звільняються від тиску зовнішніх взаємозв'язків, сприймають та переробляють стимули незалежно від контексту, тобто здатні швидко та надійно перцептивно ізолювати фігуру від фону. В дослідженнях К. Якерта і Р. Бугнера було виявлено вплив вираженого стилю полезалежності та поленезалежності на процес навчання. Особливо це стосується завдань, пов'язаних із сприйманням[2,с.98]. К. Клаус вважає, що на ранніх стадіях онтогенезу цей стиль бере участь в структуруванні внутрішніх репрезентацій зорових вражень. Це може бути важливим для індивідуального впорядкування отриманого чуттєвого досвіду, його семантичної обробки та використанні в мисленнєвій діяльності, отже й для духовного розвитку дитини в цілому[там само,с.100]. Цей когнітивний стиль здійснює значний вплив на поведінку людини у сфері спілкування. У дослідженнях Г. Віткіна та Д. Гудінафа виявлено, що поленеза-

лежні індивіди переважно знаходяться на більшій дистанції від співрозмовника, демонструють меншу схильність до розкриття своїх почуттів та рис характеру в спілкуванні; проявляють меншу чутливість до різного роду соціальних натяків та гіршу пам'ять на обличчя[9].

Полезалежні індивіди різних вікових категорій частіше встановлюють контакти та спілкуються. Серед спортсменів, які займаються груповими видами спорту (хокеєм, футболом, баскетболом), більше полезалежних, ніж серед тих, хто займається індивідуальними видами (гімнастикою, плаванням тощо)[7].

Таким чином, джерелом відмінностей в ПЗ\ПНЗ стилі є когнітивні структури ментального досвіду (інтегрованість словесно-мовного та сенсорно-перцептивного способів кодування інформації та сформованість когнітивних схем), і також його метакогнітивні структури (мимовільний інтелектуальний контроль).

Імпульсивність — рефлексивність. Поняття "імпульсивність — рефлексивність" запропонував Дж. Каган для диференціації індивідуальних відмінностей поведінки при вирішенні завдань. Однак у його методиці "Порівняння схожих малюнків" поряд з показником "швидкість першої відповіді" враховувався ще один показник — "кількість помилок". В результаті полюс імпульсивності виявився "розщепленим" на два субполюси, на одному з яких знаходилися швидкі\неточні та швидкі\точні. Полюс рефлексивності аналогічно представлений двома субполюсами — повільні\точні та повільні\неточні. Більшість авторів визнають, що відмінності між рефлексивними та імпульсивними досліджуваними полягають у характері побудови образу ситуації з точки зору об'єму та ретельності аналізу інформації, яку індивід збирає до прийняття рішення. Когнітивний стиль "імпульсивність — рефлексивність" проявляється у схильності приймати рішення швидко чи повільно в умовах невизначеності, коли виникає

необхідність здійснити правильний вибір з деякої кількості альтернатив. Імпульсивний індивід, не задумовуючись, відповідає на зовнішні подразники, легко схиляється на користь тієї чи іншої гіпотези, не враховуючи ступінь її правдоподібності, діє не розмірковуючи та приймає необдумані рішення. При вирішенні мисленнєвих завдань імпульсивна поведінка призводить в середньому до менших затрат часу та більшої частоти помилок, ніж рефлексивна стратегія. Рефлексивні індивіди витрачають більше часу не стільки на оцінку власних гіпотез, скільки на збір інформації в процесі побудови ментальної репрезентації ситуації.

Таким чином, чим вище рівень сформованості понятійних структур та багатший понятійний досвід, тим у більшій ступені інтелектуальна поведінка ближча до полюсу рефлексивності, тим більш сповільненими виявляються всі індивідуальні інтелектуальні реакції, починаючи від сенсомоторних і закінчуючи процесами прийняття рішень.

Методика дослідження та отримані результати. У нашому дослідженні ми зробили спробу порівняти та проаналізувати особливості когнітивних стилів "полезалежність-полenezалежність" та "імпульсивність рефлексивність" студентів різних спеціальностей університету.

Для діагностики стильових властивостей інтелекту були використані наступні психодіагностичні методики;

Методика "Включені фігури" К. Готтшальдта для вимірювання когнітивного стилю "полезалежність-полenezалежність". Показники: загальний час виконання всіх завдань(у хв.); загальна кількість помилок; відношення кількості правильних відповідей до часу виконання тесту як продуктивність (індекс ПЗ/ПНЗ); інтегральний показник тесту(сума часу виконання і подвоєної суми числа помилок та пропусків).

Методика "Порівняння подібних малюнків" Дж. Кагана для визначення

когнітивного стилю “імпульсивність-рефлексивність”. Показники: середній час першої відповіді (у сек.); загальна кількість помилок.

У дослідженні взяли участь студенти університету спеціальності “комп’ютерні системи і мережі” (інженерно-технічний факультет) та спеціальності “здоров’я людини” (факультет фізичного виховання і спорту). Вибірка складає 52 особи.

Середні значення показників когнітивних стилів “полезалежність-полenezалежність” та “імпульсивність-рефлексивність” студентів інженерно-технічного факультету (ІТФ) та факультету фізичного виховання і спорту (ФФВіС) наведені у табл.1.

У двох групах студентів різних спеціальностей значущі відмінності спостерігаються за показниками когнітивного стилю “полезалежність-по-

Таблиця 1.

Середні значення показників когнітивних стилів “полезалежність-полenezалежність” та “імпульсивність-рефлексивність” у студентів інженерно-технічного факультету (ІТФ) та факультету фізичного виховання і спорту (ФФВіС)

Факультет	Полезалежність / полenezалежність				Імпульсивність / рефлексивність	
	ІП	Кількість помилок	Час (хв.)	Іпз / ппз	Кількість помилок	Час (хв.)
ІТФ	26,7	8,85	9,03	2,58	5,85	4,32
ФФВіС	34	13,4	7,18	2,52	6,58	4,04

лезалежність”: середньою кількістю помилок (13,4 і 8,9 відповідно) та середнім часом виконання тесту (7,2 і 9 відповідно), а також середньою величиною інтегрального показника тесту (34 і 26,7 відповідно). Отже, студенти інженерно-технічного факультету, витративши більше часу, значимо менше допустили помилок, ніж студенти факультету ФВіС, які виконали тест швидше.

У групі студентів інженерно-технічного факультету за індексом ПЗ/ПНЗ (продуктивність як відношення кіль-

кості правильних відповідей до часу виконання тесту) виділено полenezалежних студентів – 43% та полезалежних студентів – 57% від загальної кількості студентів.

У групі студентів факультету ФВіС за індексом ПЗ/ПНЗ виділено полenezалежних студентів – 46% та полезалежних студентів – 54% від загальної кількості студентів (рис.1).

За характеристиками когнітивного темпу студенти інженерно-технічного факультету незначимо відрізняються від групи студентів факультету ФВіС

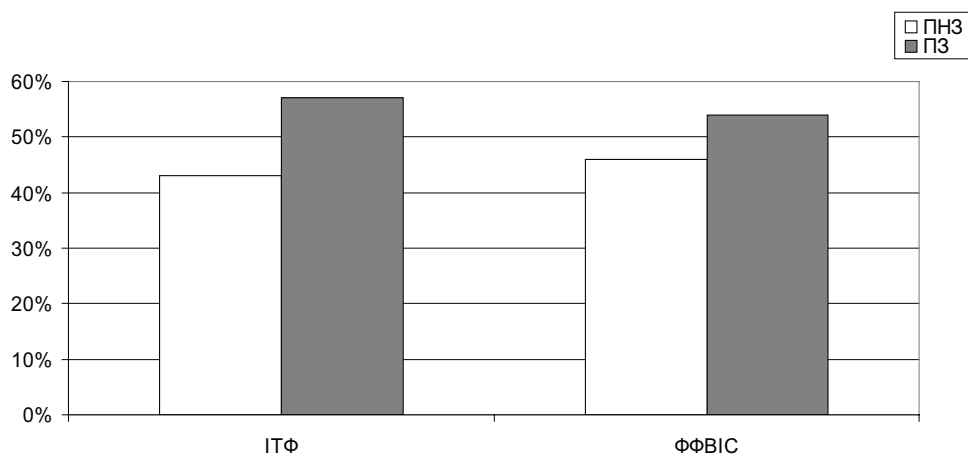


Рис.1. Співвідношення студентів, які належать до різних стильових підгруп когнітивного стилю “полезалежність-полenezалежність” ІТФ та ФФВіС за методикою К.Готтшальдта.

(4,32 і 4,04 відповідно), але зробили меншу кількість помилок (5,85 і 6,58 відповідно).

Студенти інженерно-технічного факультету відносяться в основному до імпульсивних (50 %) та рефлексивних (29 %) , повільних/неточних та швидких/точних виявлено однакову кількість (10,5 % та 10,5 % відповідно).

Серед студентів факультету ФВіС майже однаково представлені імпульсивні (38 %) та рефлексивні (33 %)(відмінність незначуща); швидких/точних більше, ніж повільних/неточних (17 % і 12 % відповідно) (рис.2).

Висновки. Індивідуально-своєрідні способи переробки інформації, або когнітивні стилі, пов'язані зі сформо-

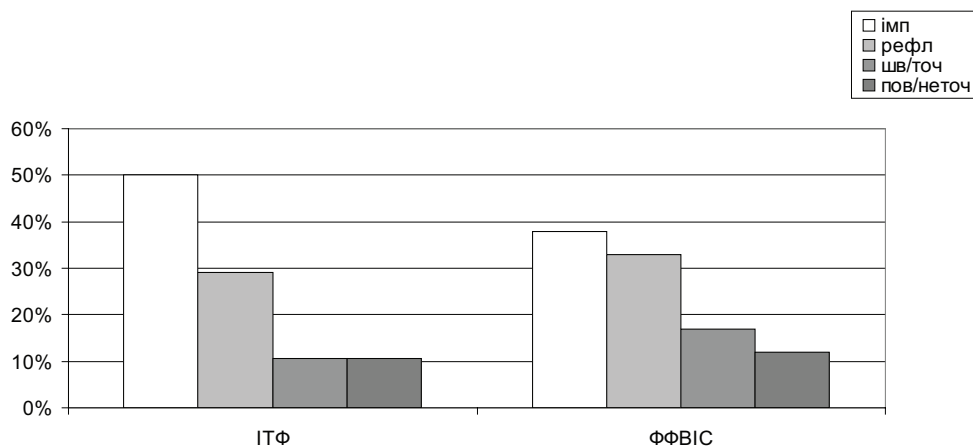


Рис.2. Співвідношення студентів, які належать до різних стильових підгруп когнітивного стилю “імпульсивність-рефлексивність” за методикою Дж.Кагана.

ваністю механізму мимовільного інтелектуального контролю. Когнітивні стилі як метакогнітивні здібності характеризують здібність до побудови об'єктивних ментальних репрезентацій реальності та здатність до саморегуляції власних афективних станів.

Діагностика когнітивних стилів студентів різних спеціальностей виявила, що полезалежних студентів більше в групах, ніж полenezалежних. Однак, досліджувані студенти ІТФ, витративши більше часу, значимо менше допустили помилок, ніж студенти ФФВіС, які виконали тест швидше (за методикою Готтшальдта).

За характеристиками когнітивного темпу в обидвох групах виявлені 4 субполуси: швидкі\точні, швидкі\неточні, повільні\точні, повільні\неточні. Але розподіл їх в групах відрізняється. У групі студентів ІТФ домінує

імпульсивний стиль (50%). У вибірці студентів ФФВіС рефлексивна та імпульсивна стратегія представлена майже однаково (відмінність незначуща) — 33 % і 38 % відповідно. Студенти, які відносяться до швидких/точних і повільних/неточних складають 1/5 вибірки в групі ІТФ та 1/3 вибірки в групі ФФВіС.

Оскільки когнітивні стилі пов'язані з широким спектром особистісних рис та особливостей соціальної поведінки, їх діагностика та подальше вивчення відкриває можливості для формування та зміни особистості, студента зокрема. Когнітивні стилі адаптують пізнавальні можливості людини до вимог її актуального середовища, що особливо важливо для професійного навчання студентів в умовах нестабільності та трансформацій в усіх сферах життя суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. — М. : Издательство "Наука", 1977. — 379 с.
2. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Гюнтер Клаус ; [пер. с нем. под ред. И.В. Равич-Щербо]. — М. : Педагогика, 1987. — 176с.
3. Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. — М. : ПЭРСЭ, 2002. — 480 с.
4. Холодная М. А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или "другие" способности? / М.А. Холодная // Психологический журнал, 1996. — Т. 17, № 1. — С. 61-69.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. — [2-е изд.]. — СПб. : Питер, 2004. — 384 с.
6. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль как фактор успешности обучения и общения в учебной сфере / И.П. Шкуратова // Личность в деятельности и общении. — Ростов-на-Дону, 1997. — С. 115-128.
7. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение / И.П. Шкуратова. — Ростов н/Д : Изд-во Ростовского педагогического университета, 1994. — 156 с.
8. Шкуратова И.П. Полезависимость-полenezависимость как детерминанта индивидуально-стилевых особенностей педагогического общения / И.П. Шкуратова, Л.И.Габдулина // Психологический вестник. — Вып.3. — Ростов н/Д : Издательство РГУ, 1998. — С. 226-235.
9. Witkin H.A., Goodenough D.R. Field dependence and interpersonal behavior // Psychol. Bulletin, 1977. — Vol.84.661-689.
10. Witkin H., Goodenough D. Cognitive styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. — N.Y., 1982.

МОРОЗ В.В.,
кандидат педагогічних наук,
НПЦ «Академія мистецтва
краси», м. Київ

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО ФАХІВЦЯ ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога як складової його професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, конкурентоздатний фахівець, майбутній педагог, університет.

В статье рассмотрены педагогические условия развития творческого потенциала будущего педагога как составляющей его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, конкурентоспособный специалист, будущий педагог, университет.

In the article the pedagogical conditions for the development of creative potential of the future teacher as a part of his training.

Keywords: training, competitive specialist, future teacher, university.

Постановка проблеми. Основним орієнтиром модернізації системи освіти в Україні стає формування освіченої, креативної, конкурентоздатної особистості фахівця, котра володіє здатністю саморозвиватися.

З огляду на це виникає потреба у забезпеченні державою підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, про що наголошується в

Національній доктрині розвитку освіти в Україні. Інтенсивно зростає попит на педагогічних працівників, які спроможні виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні і знаходити найбільш ефективні способи вирішення завдань формування компетентностей учнів, значно актуалізує проблему дослідження. А тому у вищому навчальному закладі набуває подвійного значення вико-

ристання інноваційних методів і форм навчання: по-перше, творчий стиль діяльності викладачів спеціальних дисциплін значно стимулює розумову активність студентів, розвиває в майбутніх учителів якості творчої особистості, поглиблює мотивацію їхньої діяльності; по-друге, вчителю, який сам пройшов шлях творчого навчання, набагато легше сприйняти та зрозуміти творчий стиль діяльності, успішно реалізовувати його в педагогічній роботі з розвитку творчого потенціалу учнів.

Проблема підготовки педагогічних кадрів, розвитку їх важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності привертала увагу відомих педагогів (Г. Ващенко, Г. Скворода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). У працях учених визначаються напрями, що відображають окремі аспекти проблеми дослідження: питання сучасних тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики професійної підготовки вчителів (В. Андрущенко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, Т. Люріна, Н. Нічкало, В. Огнев'юк, О. Олексюк, С. Сисоєва та ін.); діяльнісно-системного підходу до творчого розвитку суб'єкта (Г. Костюк, В. Давидов, О. Леонтєв, А. Маслоу, С. Рубінштейн); сутності особистості, її становлення та розвитку (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський та ін.); дидактичних ідей розвивально-творчого підходу до процесу підготовки майбутніх педагогів (В. Орлов, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, Р. Серьожникова та ін.); вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис (Б. Ананьєв, М. Бердяєв, І. Маноха, В. Рибалка та ін.); психології сприйняття (Л. Виготський, В. Медушевський, В. Моляко Я. Пономарьов та ін.); дослідження компетентнісного підходу в сучасній мистецькій освіті та ефективних шляхів і методів розвитку творчої особистості в умовах естетико-культурологічної діяльності (О. Дем'янчук, А. Лебедева, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Нагорна, Г. Па-

далка, Л. Хлебнікова та ін.).

Водночас проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів залишається актуальною і потребує поглибленого вивчення.

Суперечності між традиційним розумінням розвитку творчого потенціалу як інтегративної основи фахової підготовки майбутніх учителів і відсутність теоретично обґрунтованих педагогічних умов, спрямованих на здійснення означеного процесу; актуальність, соціальна та професійна значущість розвитку творчого потенціалу особистості педагога і необхідність його вирішення у вищому навчальному закладі зумовили логічно-змістову спрямованість дослідження.

Мета статті полягає у розкритті особливостей розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога в умовах вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Розробляючи програму і методику експериментальної роботи, ми припустили, що ефективність розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога підвищиться за таких педагогічних умов: створення «єдиного простору» співтворчості студентів та викладачів в аудиторній та позааудиторній діяльності на основі особистісно зорієнтованого підходу, врахування мотиваційної сфери майбутнього вчителя; впровадження в навчальний процес вищого навчального закладу науково обґрунтованої моделі розвитку в майбутнього фахівця творчого потенціалу як «системоутворювальної здатності переборювати вплив старого досвіду, що стримує процес продукування якісно нових елементів дійсності» [4, 282-283].

Визначаючи педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога як конкурентоздатного педагога, ми дотримувалися думки, що він – «завжди активна, творча особистість» [3, 42]. При цьому звертали увагу на джерело творчої активності людини як на інформаційно-енергетичний обмін, що здійснюється внаслідок

біоенергетичного, психоенергетичного, інтелектуально-інформаційного й мотиваційно-діяльнісного потенціалів людини, оскільки творчий потенціал людини є цілісною універсальною якістю, змістовна визначеність якої виявляється в творчій діяльності завдяки збагаченню матеріально-духовних цінностей та саморозвитку і самореалізації особистості, що неможливо без збагачення фізичних, психологічних і духовних ресурсів [5, 258-263].

Нами проаналізовано плани з навчальних дисциплін, які, на нашу думку, мають можливості як для творчого розвитку особистості загалом, так і для розвитку творчого педагогічного потенціалу вчителя музики, зокрема, як конкурентоздатного фахівця. За В. І. Бондарем, конкурентоздатність визначається як стійка особистісна властивість свідомо і творчо реалізувати професійну компетентність [1, 42].

З циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки було обрано програми з таких предметів як «Українська та зарубіжна культура», «Етика», «Естетика», «Українознавство».

Зазначимо, що програма курсу «Українська та зарубіжна культура» посідає своєрідне місце і в системі вищої педагогічної освіти й виховання нової інтелігенції України, оскільки культура є системою, що інтегрує в собі різноманітні аспекти суспільної діяльності, формує самовиявлення людини. Саме ця навчальна дисципліна дозволяє ознайомити майбутніх учителів музики з багатьма галузями культури та безпосередньо такими, як українське та зарубіжне мистецтво, етнографія, матеріальна культура, історичні форми культурно-освітньої діяльності, розвиток наукового знання в системі духовних цінностей тощо. На нашу думку, в процесі поглибленого вивчення матеріалу (проведення семінарів, колоквиумів, виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань, написання рефератів, підготовка наукових доповідей та ін.) бажано розкривати питання культуроло-

гічних творчих процесів, що сприяло б розумінню студентами значення творчого розвитку в майбутній професійній діяльності.

Курс «Етики» – один з найважливіших предметів гуманітарного циклу. Його мета полягає у формуванні етичної культури майбутніх спеціалістів у галузі педагогіки. Як один із головних складників внутрішньої культури особистості, етика, як і естетика, не можуть визначатися як просто науки, як просто систематизовані і структуровані знання, що існують цілком об'єктивно, незалежно від людини і може зовсім ні до чого її не зобов'язувати. Як філософські дисципліни ці науки визначаються як науки жити, мистецтво жити гідно і розуміти прекрасне.

У сфері художньо-мистецької творчості закладено підґрунтя для розвитку духовно-творчого потенціалу особистості, що уможливило його реалізацію на основі мистецтва і духовності та моралі, мистецтва й етики та естетики, адже духовно-моральна, етично-естетична проблематика становить важливу частину змісту творів музичного мистецтва.

Розглядаючи основні естетичні категорії, художньо-образну систему мистецтва, історичні закономірності художнього розвитку, курс „Естетики” впливає на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів.

Курс «Українознавство» допомагає студентам пізнати і зрозуміти велич нашої народно-традиційної культури, її духовність, одвічний гуманізм. Курс має на меті подати основні відомості з етнографії українського народу, розповісти про його походження, процес формування, розселення, характерні риси його побуту, галузі традиційної, матеріальної та духовної культури, що визначають його як окремий самобутній етнос, розглядає загальні звичаї та обряди, календарно-побутову обрядовість (обряди зимового, весняного, літнього, осіннього циклу) на цій автентичній основі започаткувався роз-

виток музично-пісенної творчості особистості.

З циклу професійно-орієнтованої (професійної та практичної) підготовки, з нормативної частини професійно-педагогічної підготовки ми виділили такі предмети як загальна психологія, вікова та педагогічна психологія, педагогіка, основи педагогічної майстерності, деонтологія.

Значення психології для підготовки фахівців непсихологічного профілю пояснюється її місцем в системі людських знань. Вона (психологія) посідає чільне місце серед гуманітарних та негуманітарних дисциплін. Психологія розкриває місце людини в соціальній групі, світі в цілому, сприяє пошукові життєвого смислу. Разом з цим вона має значення для інших наук: педагогіки, лінгвістики, логіки, музики, образотворчого мистецтва, хореографії тощо. Психологія в системі наук виступає як джерело пояснення їх формування та розвитку. Маючи важливе світоглядне значення, психологія є основою виховної роботи, даючи засади розвитку індивідуальності, формуванню особистості, вихованню життєво активної людини.

Курс загальної психології у контексті нашого дослідження допомагає майбутнім учителям зрозуміти і розкрити сутність таких понять як уява (уява і творчість), почуття (психологічні теорії емоцій), діяльність (основні види діяльності – гра, навчання, праця), індивідуальний стиль діяльності та професійна придатність, особистість (теорії особистості), здібності (природа здібностей, структура спеціальних здібностей, проблема обдарованості дітей), увага (види, властивості, розвиток і виховання уваги), відчуття (природа відчуття, рецептори і аналізатори), сприймання (основні властивості, класифікація сприймань).

Для досліджуваної нами проблеми бачиться важливе твердження з точки зору педагогічної психології щодо того, що навчання – двосторонній процес, який здійснюється вчителем

(викладання) і учнями (учіння). Процес навчання – це мистецтво створювати і стримувати стимули з тим, щоб викликати і відвертати ті чи інші реакції. Процес учіння – це сукупність реакцій на різні ситуації (стимули). Серед типів учіння ми виділяємо сенсорне учіння – цілеспрямований розвиток сенсорних процесів: відчуття, сприймання, уявлення. Вікова і педагогічна психології характеризує процес педагогічної діяльності, визначає такі поняття як педагогічний талант, педагогічні здібності, педагогічні якості, педагогічний такт тощо.

Суттєве місце в курсі предмета «Педагогіка» займає проблема нової парадигми виховання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, особистісно-розвивального підходу, проектування інтелектуального, соціального, духовного та творчого розвитку особистості.

Історичний досвід і спеціальні дослідження показали, що мистецтво, яке впливає і на психіку, і на фізіологію людини, може викликати позитивні і негативні емоції, заспокоювати і, навпаки, збуджувати. Саме тому за всієї різноманітності напрямів освітньо-виховної роботи в сучасній школі з більшим наполяганням утверджується теза про важливість розвиненості творчого потенціалу вчителя, про значення його для розвитку творчого потенціалу дитини (мислення, уява, увага, пам'ять, воля тощо), для виховання емоційного відгуку, душевності, морально-естетичних жадань, ідеалів, тобто для формування всебічно розвинутої, гуманної особистості.

Реформування освітньої галузі України передбачає насамперед підвищення рівня професійної майстерності кожного вчителя. Оскільки педагогічна майстерність розвивається в педагогічній діяльності, то і її формування відбувається у процесі безпосередньої педагогічної практичної дії. Підготувати студентів до цієї дії і покликане вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності». Мета курсу – підготовка студентів до творчо

активної педагогічної діяльності, з використанням у її процесі усіх здобутих під час навчання у вищому навчальному закладі знань, умінь та навичок, узагальнюючи передовий педагогічний досвід, систематично розв'язуючи педагогічні задачі та вирішуючи педагогічні ситуації, що необхідно для подальшого здійснення ефективного навчально-виховного процесу.

Процес вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» передбачає оволодіння знаннями: сутності педагогічної майстерності, основ педагогічної техніки, сутності педагогічного спілкування, основ педагогічного мовлення, театральної педагогіки, творчого задуму уроку, елементів передового та класичного педагогічного досвіду; уміннями: розв'язувати педагогічні задачі, вирішувати педагогічні ситуації.

З циклу професійно-орієнтованої (професійної та практичної) підготовки вчителя музики, ми розглядаємо предмети, що мають об'єктивні можливості у формуванні творчо-педагогічних умінь у майбутніх учителів і які безпосередньо впливають на розвиток їх творчого потенціалу. До таких предметів ми віднесли «Педагогічну майстерність», «Ритміку і хореографію», «Методику музичного виховання», «Українську народну музичну творчість».

Творча діяльність майбутнього вчителя індивідуальна і відбиває своєрідність конкретної особистості, хоча й має загальні особливості, характерні для творчості. Вона включає: комплексне варіативне використання теоретичних знань і практичних умінь; бачення нової проблеми в знайомій ситуації, її розв'язання різними шляхами; самостійне комбінування і перетворення відомих способів діяльності в нові; творче використання різних поєднань засобів і прийомів навчання й виховання; визначення в певних випадках нових способів розв'язання педагогічних завдань.

Оптимізації розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів значною

мірою сприяє впровадження кредитно-модульної системи підготовки.

Як відомо, система освіти від початкової до вищої школи має великі можливості для розвитку творчого потенціалу особистості. Було експериментально доведено, що здібності до самостійного творчого мислення, творчої діяльності не є стороннім ефектом процесу засвоєння знань, не виникають самі по собі. Навпаки, формування творчих здібностей потребує особливої уваги, додаткових педагогічних впливів і напруги, оскільки правильна організація життя і середовища є найкращим стимулом творчості, сприяє виникненню потреб і уможливорює творчість особистості [2, 39–57].

Висновки. 1. Проблема розвитку творчого потенціалу майбутнього конкурентоздатного педагога в умовах вищих навчальних закладів актуалізується соціальним замовленням суспільства на виховання аксіологічно зорієнтованої, духовно багатой, гармонійно розвиненої особистості. Зі вступом молодого людини у глобалізований, динамічний світ, у відкрите суспільство в умовах засилля масової культури, низькопробного мистецтва особливої ваги набувають дієво-творчі підходи до розвитку творчого потенціалу особистості.

2. З'ясовано, що розвиток творчого потенціалу майбутнього педагога – це цілісна, багатоструктурна система, що відповідає меті, принципам і завданням, спрямованим на забезпечення розвитку внутрішніх передумов особистості до творчості, творчих якостей та підготовки його до самореалізації в обраній професії.

3. Важливість показників кожного з критеріїв (когнітивний, сенситивний, креативний), спрямованих на визначення рівня розвиненості творчого потенціалу особистості, полягає в урахуванні емоційно-почуттєвого, творчо-інтелектуального, креативного, практично-діяльнісного розвитку майбутнього фахівця, виявленні рівня володіння студентами набутими зна-

ннями, вміннями та навичками у творчому професійному зростанні.

4. Ефективними педагогічними умовами розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога є: створення освітньо-культурного розвивального середовища та "єдиного простору" співтворчості студентів і викладачів в аудиторній та позааудиторній діяльності на основі особистісно зорієнтованого підходу, врахування мотиваційної сфери майбутнього вчителя та природи педагогічної діяльності; впровадження в навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу спецкурсів за вибором, котрі включають нові інтегративні методи роботи на основі єдності мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-логічного,

емоційно-почуттєвого, комунікативно-емпатійного та діяльнісно-творчого компонентів; методично доцільний добір форм, методів творчо-педагогічної підготовки.

5. Підвищення рівня ефективності розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога уможливлється завдяки впровадженню у практику професійної підготовки майбутніх педагогів новітніх технологій навчання, інноваційних методів, прийомів і форм організації навчально-виховної діяльності.

Подальшого розроблення потребують проблеми підготовки педагога до розвитку творчого потенціалу школярів у навчальній і позаурочній діяльності в системі неперервної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / Володимир Іванович // Почат. школа. – 2008. – № 7. – С. 22– 23.
2. Выготский Л. С. Творчество и воображение в детском возрасте / Лев Семенович – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Люріна Т. І. Педагогічні технології підготовки майбутнього педагога до управлінської діяльності : навчально-методичний посібник / Таніта Іванівна. – Мелітополь: Видавничий центр МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – 102 с.
4. Маноха І. П. Психологія потаємного „Я”. / Маноха Ірина Петрівна. – К. : Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
5. Нечепоренко Л. С. Методологія та ідеологія онто-інвайронментального формування особистості вчителя : [збірник наукових праць] / Л. С. Нечепоренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: матеріали республіканської наук.-практ. конф. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 258-263.

ПОСТРИГАЧ Н.О.,
кандидат біологічних наук, старший
науковий співробітник,
Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих НАПН України,
м. Київ

ЕВОЛЮЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ГРЕЦЬКОГО УЧИТЕЛЯ

Ця стаття стосується низького соціального іміджу грецького учителя у початковій і середній школі. Автор підкреслює, що це в основному стосується вчителів, які працюють у схемі 9-річної обов'язкової освіти, запропонованою державою і вільною від плати за навчання. Багато дослідників стверджують, що велика кількість державних вчителів мають досить низький соціальний імідж з причин, які повинні бути простежені в традиційній структурі професії грецького вчителя, а також у контексті соціально-економічних змін і профспілок, а також більш широкого доступу громадськості до світла (популярної) науки як, наприклад, у журналах та в Інтернеті.

Эта статья касается низкого социального имиджа греческого учителя в начальной и средней школе. Автор подчеркивает, что это в основном касается учителей, работающих в схеме 9-летнего обязательного образования, предложенной государством, и свободной от платы за обучение. Многие исследователи доказывают, что большое количество государственных учителей имеют достаточно низкий социальный имидж из причин, которые должны быть прослежены в традиционной структуре профессии греческого учителя, а также в контексте социально-экономических изменений и профсоюзов, а также более широкого доступа общественности к свету (популярной) науки, как, например, в журналах и в Интернете.

This paper deals with the low social image of the Greek teacher in both primary and secondary level. The author is stressing, that it mainly concerns teachers who serve in the 9-year compulsory education scheme, offered by the state free of tuition fees. Many researchers are going to argue that a large number of state teachers have a rather low social image for reasons that have to be traced in the traditional structure of the Greek teaching profession, as well as socio-economic changes and trade unionism, as well as the wider accessibility of the general public to light (popular) science such as that of magazines and the web.

Потреба у людських ресурсах з креативним мисленням детермінує реформування системи підготовки вчителя нової генерації. У зв'язку з цим, перед науковцями і практиками постало завдання визначення концептуальних довгострокових стратегій щодо подальшого вдосконалення та розвитку педагогічної освіти. Зокрема, Грецька республіка володіє вагомими педагогічними досягненнями та розвиненою системою професійної підготовки вчителів. Крім того, грецька науково-педагогічна школа уважно слідкує за сучасними освітніми реформами, оцінює їх результативність та можливості запровадження у власну багаторівневу педагогічну освіту з метою підвищення конкурентоспроможності національних педагогічних кадрів. Тому, аналіз генези соціального іміджу сучасного грецького учителя початкової і середньої школи є важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку вітчизняної педагогічної освіти в ХХІ ст. Проте, проблема соціального іміджу майбутніх грецьких учителів у системі післядипломної педагогічної освіти в умовах стрімких освітніх реформ початку ХХІ ст. і донині залишаються мало дослідженою і є актуальною у зв'язку необхідністю інтеграції України у загальноєвропейський освітній простір.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень визначити особливості та проблеми формування соціального іміджу сучасного грецького вчителя у початковій і середній школі. *Постановка завдання:* На основі аналізу отриманих результатів спрогнозувати можливі рекомендації щодо адаптації грецького досвіду щодо підвищення соціального іміджу вчителів початкової та середньої школи у системі вітчизняної післядипломної освіти.

Проблеми розвитку педагогічної освіти у світовому освітньому просторі традиційно перебували в полі зору вітчизняних науковців (Н. Абашкіна, Н. Дічек,

В. Жуковський, К. Корсак, В. Кравець, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Пуховська, І. Руснак, А. Сбруева, О. Сухомлинська та ін.). Аналіз сучасних вітчизняних дисертаційних досліджень (І. Гушлевська, М.Лещенко, Л.Пуховська) та праць зарубіжних науковців (Кулі (Cooley), С.Лорті (C.Lortie), У. Джеймс (W.James), М.Розенберг (M.Rosenberg) дозволяє зробити висновок, що до ключових проблем реформування шкільної і професійної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. у зарубіжних країнах дослідники відносять підвищення якості професійної підготовки вчителя та поліпшення його соціального статусу, іміджу й умов праці.

Аналіз літератури засвідчив, що сучасні дослідження грецьких учених стосуються ролі програм післядипломної підготовки у поліпшенні соціального образу грецького вчителя. Їх метою не є ні оцінювання, ні кодування різних видів діяльності, що відносяться до доступних програм підвищення кваліфікації учителів, а точне визначення відсутності важливого аспекту, котрий не був врахований аж до недавнього часу розробниками таких програм. Цей аспект стосувався відносно низької самооцінки - іміджу грецьких вчителів, які в основному викладають у секторі дев'ятирічної обов'язкової державної освіти та шляхів вирішення цієї проблеми тощо[5, с.30].

На жаль, більшість програм післядипломної підготовки й інші відповідні заходи не змогли вирішити такої особливої проблеми учителів, якою є *соціальний імідж сучасного грецького вчителя*, у результаті розвитку його низького рівня самооцінки та самореалізації. У розвинених країнах система освіти взяла на себе відповідальність запропонувати знання й навички для молоді й у кінцевому підсумку дати їм можливість отримати робоче місце в професійній ієрархії ступенів (дипломи вищої школи, бакалаври, магістри), які будуть широко визнаватися усіма.

Учителі разом з іншими кваліфікованими фахівцями, співробітниками у грецькій системі освіти для реалізації

вищезазначеного завдання функціонують у якості посередників між формальним, правовим знанням та пластичною совістю студентів й їх батьків. З цієї причини учителі відвідують конкретне навчання під контролем держави, яке вважається необхідним для їх роботи у сфері освіти.

Незважаючи на значення освіти для молоді й необхідності інвестицій в людський капітал, а також загальне усвідомлення важливості освіти для майбутнього країни, визнання ролі вчителів може бути охарактеризовано як дуже плачевне. Як зазначає С. Лорті (C.Lortie, 2002), низька повага до ролі вчителів завдає значного збитку їх самооцінці, а потім продуктивності й задоволенню від роботи; її можна розглядати як ситуацію, що призводить до порочного кола, яке відтворює й увічне розглянуту проблему [5, с.30].

Низька самооцінка учителів є реальною проблемою й відмічалася численними дослідниками. Більша частина вчителів у кінцевому підсумку мають відчуття соціальної неумістості, з низьким науковим профілем, а а їх власний імідж формується й взаємодіє з їх емоційною нестабільністю. Стосовно самооцінки, то учені стверджують, що це продукт того, як ми пов'язані з громадою [5, с.31].

Дослідник Кулі (Cooley, 1992) у 1902 р. увів термін «*looking - glass self*». Це означає, що відображення нашого іміджу формується так, як нас оцінюють інші. Наше особисте існування трансформується нашою взаємодією з іншими членами нашого суспільства. У той час «*self*» виникає й розвивається, як і в кожного члена соціальної групи, до якої ми належимо. Джеймс (James) визначив самооцінку як таку, котра має бути фактором наших досягнень по відношенню до нашої діяльності [5, с.31].

А відтак, наш власний позитивний імідж стає все кращим, оскільки ми більш успішні у нашій діяльності. Якщо ми не будемо виконувати усього того, що переслідуюмо, у кінцевому

підсумку матимемо негативні думки про те, що ми хочемо й для самих себе. Дослідження групи науковців (Бахман (Bachman) спершу засвідчило, що низька самооцінка створює напругу [1], депресію (Розенберг (Rosenberg, 1965), дратівливість й відчуття розчарування (Кампель (Campel), Бірн (Byrne), Барон (Baron, 1992) [2, с.326-338].

Психологія «Я» є особливо вирішальною у впливі соціальних вимог і образів. Нормальна психіка особливо пов'язана з ним і будь-яке відхилення може призвести до негативної самооцінки. Грецькі учені пропонують привести, як приклад, думку Джеймса стосовно тих, хто висловився за досягнення у зв'язку із заняттями, які представляють собою підвищення або зниження нашої самооцінки в залежності від того, як виступи інших поважають наші бажання. Кількість чи відсоток тих осіб у грецькому суспільстві, хто має на вчителів деградуючий вплив, не представляють інтересу для нас ані зараз, ані у тому, що ми шукаємо. Слід враховувати, що вчителі зазнають критики як професійна група, а не як приватні особи, які видаються зовсім нормальними для будь-яких інших професіоналів.

Соціальний імідж й повага до вчителя не стали б можливими, якщо б вони не були тісно пов'язані з його позицією у професійній ієрархії. У цьому контексті, негативний образ учителя слід розглядати у поєднанні з стереотипними уявленнями грецької професійної структури, як вони перетворюються і взаємодіють з соціально-економічним розвитком. Як засвідчує грецький науковець Піргіотакіс (Pirgiotakis), чим вища соціально-економічна основа людини, тим менше поваги вона має для педагогічної професії. Це явище свідчить про реальне невігластво тих осіб, котрі є високо освіченими, які дивляться з презирством на важливість ранньої соціалізації дітей й ролі школи в цілому [5, с.31].

У останні десятиліття учителі стали об'єктом інших професійних груп, осо-

бливо коли колишні страйкували. Незважаючи на оптимістичні очікування солідарності та розуміння з боку інших членів грецького суспільства, педагоги не змогли уникнути конфліктів з батьками, які стали розлюченими від того способу, яким засоби масової інформації охопили проблеми. Хоча завжди існує небезпека спрощення, ми можемо розрізнати причини цього конкретно-соціального ставлення до учителів, й класифікувати їх на три категорії.

До першої категорії належать *стереотипні причини*, що стосуються до відносно низького соціального походження для більшості вчителів і до великої кількості жінок у професії, а також з випадком, з яким людина стає шкільним учителем.

До другої категорії причин належать ті, що пов'язані з *організацією професійної структури країни* разом з особливостями роботи в державному секторі й клеймом незмінюваності від відповідного робочого місця. До тієї ж категорії слід додати монотонну рутинну працю учителя, відсутність просування по кар'єрним щаблям, нагород й почесностей і, звичайно, дуже низька зарплата. Відсутність відносно автономії та безпосередньої участі учителів у процесі прийняття рішень, а також формування освітньої політики, очевидно, роблять їх просто пішаками, сприяють низькій соціальній повазі, яку вони отримують.

На думку Е. Параскевопулу-Колія (Paraskevopoulou-Kolia), шкільні учителі, що потрапили в етику їх робочого коду, який формується державою і в зв'язку з невизначеністю їх наукової галузі (ті особи, котрі називаються *педагогами* — фр. “*pedagogues*” (гр. “*δασκάλους*”) вважаються такими, що знають майже усе), у кінцевому підсумку стоять перед дилемами, що стосуються конфлікту між власними особистими цілями й їх залежністю від роботи [6].

Крім того, слід відзначити проблеми професії учителів через невдачі страйки й неадекватне подання їх

праці Союзом. Нарешті, третя категорія включає в себе *традиційні причини*, пов'язані з короткозорими, зарозумілими поглядами на роботу шкільних учителів, які розглядаються як такі, що мають науково марну працю. Згідно твердження ученого Корчака (Korczak) студенти є молодими і слабкими, мають невелику ринкову вартість, і, як наслідок ті, хто займається з ними, не потребують наявності чудових наукових кваліфікацій [3, с.53].

Програми післядипломної підготовки й імідж. Зрозуміло, що більшість програм післядипломного навчання, незважаючи на благі наміри їх організаторів та лекторів, не загрожують потребам учителів, особливо поліпшенню їх іміджу. Слід зазначити, що неучасть у програмах підвищення кваліфікації позначається на іміджі й почутті власної гідності педагогами.

Дослідження групи науковців (Маслоу (Maslaw, 1954), Герделл (Gardell, 1971), Холл (Hall, 1976), Чернісс (Cherniss, 1980) показали, що механізми й здатність людей справлятися з динамічно неприємними ситуаціями й клопітними ситуаціями, значною мірою пов'язані з їх самооцінкою й самоповагою. Коли люди відчують себе *компетентними* й належним чином підготовленими до впливу, вони можуть судити і, отже, керувати подіями в своєму середовищі; принаймні до певного моменту вони виявляються менш уразливими до стресу й дратівливості, які впливають із невпевненості, робочих запитів й потреб, відповідно [5, с.33].

Відповідно до результатів досліджень Тютонанн й Пунч (Tuettonann & Punch) було доведено, що вчителі набагато більш продуктивні у їх викладанні та соціальній роботі, і в той же час у розвитку співробітництва щодо програм післядипломної підготовки у якості учасників. Теж саме можна стверджувати, коли учителі беруть участь у роботі комітетів й можуть висловлювати свої думки і заперечення, мати доступ до реалізації процедур

схвалення [8].

Учений Капель (Capel, 1989) стверджує, що участь й доступ до розробки та оцінки освітньої діяльності, заходів щодо післядипломної підготовки, можуть знизити задовільну невпевненість й напруженість учасника [5, с. 33].

На жаль, важка централізація й відсутність академічної автономії створили ще одну проблему, оскільки не пропонується жодних можливостей для колективних заходів, суджень індивідуального вибору й практики, які вважаються необхідними для поліпшення існуючої ситуації [4].

Відтак, шкільний вчитель залишається ізольованим, і в той же час страждає від невпевненості, що погіршує його імідж ще більше. Для ефективного колективного професіоналізму необхідні зміни не тільки в рівні освіти шкільних учителів, а й у рівні організації системи шкільної освіти. Зокрема, дуже важливо, щоб шкільні вчителі були спроможними планувати й проектувати зміст освітніх втручань у школі у рефлексивний критичний спосіб, який дозволить уточнити саме собою зрозуміле, приймати існуючі вибори й постійно шукати нових.

Для ефективності необхідна система освіти, яка буде децентралізованою, так що шкільна одиниця зможе планувати й проектувати не тільки шлях, але також зміст й причини цього освітнього втручання. У дусі колективного професіоналізму шкільні вчителі повинні брати участь у формуванні та розробці освітньої політики країни [7].

Отже, шкільний учитель повинен наголосити на критичному характері своєї праці, існуванні соціалізації молоді, їхнє майбутнього на ринку праці. Це може бути досягнуто за допомогою використання будь-якої доступної форми преси та в Інтернеті. Програми післядипломної підготовки до цього часу не були уважними до цих потреб вчителів й грубо забували про їх наслідки, які призвели до низького рівня самоповаги, що продовжує існувати серед великої кількості грецьких учи-

телів початкової й середньої школи. Розробники програм післядипломної підготовки обмежені своєю метою поширення нових знань, сучасних наукових підходів, що є незрозумілими для вчителів (які не є дослідниками). Цей факт не в останню чергу, на думку учених, поліпшить сприйняття вчителями самих себе.

Таким чином, слід розробити сучасні програми післядипломного навчання більш цілісного характеру, котрі будуть стосуватися потреб учителів. Природно, ніхто не ставить під сумнів необхідність ознайомлення шкільних учителів з новими науковими фактами й подіями в дослідженні галузі Освіти. Однак, на погляд учених, буде недостатньо того, якщо в процесі забезпечення післядипломної підготовки зусилля не супроводжувалися ретельно розробленою психологічною та андрагогічною («андрагогіка» - це грецьке слово, яке було створено як термін, що відноситься до принципів і методів навчання дорослих) підтримкою, разом з більшістю таких програм, які будуть орієнтовані на батьків, й тих, хто зацікавлений у відпустках, відповідному дипломному навчанні (appropriate graduate studies).

Висновки і перспективи розвідок.

Таким чином, ми поділяємо думку провідних учених, що учителям повинна бути запропонована післядипломна підготовка, котра буде дотримуватися більш цілісного підходу, ніж попередня. Ніхто не виступає проти упровадження наукових розробок у величезній галузі освіти та педагогіки щодо програм підготовки. Однак, не буде адекватним те, що не супроводжуватиметься добре продуманою психологічною, виховною й матеріальною підтримкою з метою боротьби з відносно низькою самооцінкою грецького учителя. Грецькі освітяни повинні зайняти місце, якого вони заслуговують в суспільстві; вони повинні зрозуміти, що є тими особами, котрі будуть реалізовувати амбітні плани вчених, дослідників й політиків.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Bachman J. G., O'Malley P. M., Johnson J. J. *Youth in transition: Vol. 1. Adolescence to adulthood -A study of change and stability in the lives of young men.* Ann Arbor. - Michigan: Institute of social research, 1978.
2. Cambell T. L., Byrne B. M., Baron P. *Gender differences in the expression of depressive symptoms in earl adolescents / T. L. Cambell, B. M. Byrne, P. Baron // Journal of early adolescence, 1992. - No.12. - P.326-338.*
3. Hoegemann M. *Nursery school teacher – an uncommon profession / M. Hoegemann. - Athens: Morfi, 2000. - P.5.*
4. Matsagouras H. *Teaching theory and praxis /H. Matsagouras. - Athens: Gutenberg, 2006. - Vol. 1.*
5. "No one is more of a fool than the doctor..." *the social image of the modern Greek teachers. - P.29-36: In Teacher education in Modern Era. Trends and Issues [Electronic resource] / Zacharias K. Palios, Eufrosini-Alkistis Paraskevopoulou-Kollia. - University of Crete, Department of Primary Education / Teachers In Service Training Division "Maria Amariotou"; Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, March 2011. - 308 p. - Access mode: http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/05/ebook_englsih_final.pdf*
6. Paraskevopoulou-Kolia E-A. *Teachers and relative autonomy / E-A. Paraskevopoulou-Kolia // Dioikitiki Enimerosis, 2009. - 48.*
7. Pigiaki P. *Educational policy and teachers strike / P. Pigiaki. - Athens: Ellinika Grammata, 2000.*
8. Tuettemann E. & Punch K. F. *Teachers' Psychological Distress: The Ameliorating Effects of Control Over the Work Environment / E. Tuettemann, K. F. Punch // Educational Review, 1992. - Vol.44. - No.2.*

ПРОХОРЕНКО О.О.,
здобувач, Інститут психології
імені Г.Костюка НАПН України,
м.Київ

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК КРИТЕРІЙ СФОРМОВАНOSTІ ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті зроблено спробу розкрити зміст соціалізації як критерію сформованості правової свідомості майбутніх юристів. Обґрунтовано взаємозв'язок інтеріоризації соціальних норм в особистісному утворенні фахівців и сформованістю правової свідомості.

Ключові слова: майбутні юристи, соціалізація, правова свідомість.

В статье сделана попытка раскрыть содержание социализации как критерия сформированности правового сознания будущих юристов. Обоснована взаимосвязь интериоризации социальных норм в личностном образовании профессионалов и сформированностью правового сознания.

Ключевые слова: будущие юристы, социализация, правововое сознание.

The article attempts to reveal the content of socialization as a criterion of formation of legal consciousness of future lawyers. Proved the relationship of internalization of social norms in the personal education of professionals and the formation of legal consciousness.

Key words: future lawyers, socialization, pravovovoesoznanie.

Упровадження у національну юридичну практику міжнародних стандартів прав людини, які визнала і закріпила у своїй Конституції та законах Україна, актуалізують розв'язання питання створення відповідного юридичного механізму, а також забезпечення підготовки професіоналів-правників нової генерації, для яких права людини, її жит-

тедіяльність є найвищою соціальною цінністю. Не менш важливим є також усвідомлення того, що втілення прав людини у життя, їх захист можливе лише у стабільному суспільстві, на основі суворого додержання законності та правопорядку.

У вітчизняній та зарубіжній юридичній літературі різноманітні аспекти проблеми правової свідомості

майбутнього юриста послідовно висвітлювали Є. Аграновська, Н. Бура, А. Венгерів, Ю. Грошевий, А. Жалінський, І. Ільїн, В. Камінська, М. Козюбра, В. Котюк, О. Костенко, М. Орзіх, П. Рабінович, А. Ратінов, В. Сальников, А. Семітко, М. Соколов, О. Скаун, В. Тацій, В. Темченко, І. Фарбер та інші.

Психологічні студії щодо розуміння сутності феномену «свідомість» представлено розвідками М. Боришевського, М. Костицького, Г. Костюка, Р.Немова, В.Нестеренка, А.Сабурової, О.Столяренка, З. Фрейда.

Педагогічний аспект проблеми формування свідомості розкрито у працях А.Алексюка, Г.Ващенко, А.Макаренка, А.Несімчука, О.Падалки, Г.Різа, І.Синиці, І.Смолюка, А.Солодухіної, О.Солодухіна, В.Сухомлинського, О.Шпака.

Проте поза сферою вивчення залишилися психологічні засади правової свідомості майбутнього юриста, зокрема – соціалізації майбутнього юриста, а також чинники, які впливають на формування правової свідомості.

Мета публікації – розкрити зміст соціалізації майбутніх юристів як критерію сформованості правової свідомості.

Освітній процес, справедливо вважає О.Костенко, має допомогти майбутнім юристам усвідомити, що верховенство закону у правовій державі є формальною ознакою, результатом законодавчого волонтаризму, що насправді у правовій державі мають панувати закони, витворені за «натуралістичною» моделлю [3, с. 82]. Загалом, стверджує автор, у правовій державі панують культура, узгодженість волі і свідомості людей із законами природного права. Поза культурою у законодавстві панує сваволя, що ставить законодавство собі на службу [4, с. 132–134].

Сучасна юридична освіта актуалізує розуміння вияву глобалізації держави і права у світі, сприйняття діалогу правових систем завдяки розширення гуманітарно-світоглядних полікультурних орієнтацій, розвиток

правової творчості з метою неухильного утвердження верховенства права як прав людини, формування особистості планетарного типу. Сучасна правова освіта детермінує утвердження природних та моральних норм у позитивному праві, сприяє повсюдній рецепції європейського права.

Проблему соціалізації юриста як суб'єкта культури ми пов'язуємо з опануванням ним історичних традицій розвитку права як соціокультурного феномена. Загальноприйнятою є думка про те, що соціалізація – це процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвиток як цілісної особистості на основі засвоєння нею елементів культури і соціальних цінностей.

На нашу думку, якісні зміни юридичної освіти в Україні передбачають насамперед духовно-моральну кореляцію, процеси трансформації живого і природного права у позитивне право, розвиток модерного європейського права, подолання деяких негативних тенденцій юридичного позитивізму.

Орієнтація на нові реалії загальносвітового розвитку дає змогу наповнити підготовку українських юристів стандартами міжнародної освіти. Національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» визначає зміст освіти, поліваріантність освітніх програм, рекомендує інноваційні технології навчання та ідеї народної педагогіки. Питання національного виховання в Українській державі розглядається на тлі соціальних надбань вітчизняної і світової духовної культури як органічний компонент освіти, що охоплює усі складові системи виховання і навчання.

Програма «Освіта (Україна XXI століття)» спрямована на впорядкування, систематизацію юридичної освіти на міждержавному рівні, оскільки настав час узгодити національні освітянсько-правові проблеми з міжнародними досягненнями і на основі діалогу культур європейської цивілізації виробити

орієнтири міжнародного юридичного спілкування.

Отже, для соціалізації юриста як суб'єкта культури насамперед потрібно поєднати сучасні міжнародні тенденції безперервної освіти. При цьому культуротворчу функцію покликане соціокультурне середовище.

З урахуванням того, що загальнолюдські мотиви є провідними в структурі суспільної свідомості та поведінки, проте вплив національних особливостей часто виявляється вирішальним, що у багатьох випадках визначає зміст суспільних і політичних рухів [8, с. 230].

Вплив національної культури на соціалізацію юристів здійснюється через поєднання нових аспектів культури із загальнолюдськими культурними цінностями. У такий спосіб постає можливість зрозуміти соціально-психологічні механізми впливу правової культури на суспільне життя української нації, отже, і юриста як її представника. Замовчування суперечностей розвитку національних культур зумовлює порушення збалансованості духовного життя між різними націями, оскільки в культурі відображається і закріплюється соціально-особистісна якість творчої праці людини. Саме феномен культури надає змогу органічно поєднувати матеріальне виробництво з працею самої людини як суспільної істоти [8, с. 255, 258]. Феномен культури активізує соціалізацію учнівської молоді, дає їй змогу окреслити перспективу майбутнього.

Професійна соціалізація студентів юридичного профілю залежить не тільки від знання національних галузей права, а й від рівня оволодіння тими гуманітарними дисциплінами, які формують світогляд. Йдеться про філософсько-правові, історико-правові дисципліни та європейське право.

Інтерпретація соціалізації як процесу перетворення людини з індивіда на особистість, процес засвоєння людиною культури, тобто одночасно як процес, і механізм, і результат [5,

с.99–100] розширює наші уявлення про соціалізацію як соціалізація, завдяки якому індивід засвоює існуючі норми суспільства таким чином, що через формування особистого «я» виявляється унікальність конкретного індивіда як особистості [6, с.292]. Особистість юриста є суб'єктом, який здійснює професійну юридичну діяльність, витрачає на неї фізичні та психічні зусилля, особистий час, переживає успіхи і невдачі, ставить ту чи іншу, благородну чи не завжди благородну, мету. У такому розумінні юрист як особистість – це людина, яка володіє певними рисами, які так чи інакше позначаються на її діяльності як професіонала, службовій та поза-службовій професійній поведінці [2, с. 98]. Отже, правова соціалізація юриста відтворює діалектику його становлення як особистості, усвідомлення ним службових, юридичних обов'язків, вироблення почуття правової та моральної відповідальності.

Активна професійна соціалізація розпочинається з усвідомлення юристом власного «я», свого місця у соціумі, з оволодіння навичками, застосування своїх знань на практиці. Перший етап професійної соціалізації тісно пов'язаний із виконанням службових обов'язків. Як зазначають С.Курганов і А.Кравченко, становлення соціального «я» відбувається на соціально-психологічному рівні, через інтеріорізацію культурних і соціальних норм [5, с.193].

Важливим структурним елементом професійної соціалізації юриста є формування почуття відповідальності. Усвідомлення необхідності відповідальності за власні вчинки перед державою та суспільством має запобіжне значення, застерігає юриста від застосування необдуманого примусової сили держави, що виявляється у санкціях кримінальних, цивільних, адміністративних та інших норм. Почуття правової та моральної відповідальності – необхідні стимулятори правомірної поведінки юриста. Вихідним

пунктом у соціалізації особистості є аналіз реального стану свідомості, її тенденцій, суперечностей розвитку. Але саме знання суперечностей вказує і шляхи виходу з певної правової ситуації, шляхи до справжньої соціалізації людини [8, с. 231, 236]. Отже, почуття правової і моральної відповідальності активізують професійну свідомість правника, скеровують його на свідоме розв'язання суспільних суперечностей, які виникають у його практичній діяльності.

Професійна свідомість юриста, сформована у процесі соціалізації, знаходить вияв також у його пропедевтичній культурно-виховній діяльності. Це стосується загальнокультурного правового виховання громадян, виявляє компетенцію юриста у питаннях культури тлумачення закону. Результати тлумачення закону пов'язані з можливістю обмеженого чи розширеного роз'яснення громадянам закону із застосуванням певної аргументації. У рамках юридичної діяльності тлумачення не тільки враховується, а й використовується у діалектиці становлення правника як спеціаліста. Ігнорування результатів тлумачення у правових процесах розглядається як обмеження права на юридичний аналіз справи [2, с. 162–163]. Окрім цього, знижується можливість здійснити культурно-правове виховання учасників юридичного процесу.

На наше переконання, доцільно розглядати професійну соціалізацію у культурологічному вимірі, оскільки юрист, виконуючи службові обов'язки, органічно поєднує функції професіонала у сфері права, духовно-морального наставника, політолога, психолога-педагога, економіста, актора. Зрозуміло, що це вимагає засвоєння певних видів культур, розкриває творчий потенціал юриста, сприяє його реалізації у суспільстві, підносить рівень та міру включення культур до правового середовища. Ефективність правової соціалізації юриста як суб'єкта культури передбачає гармонійність, всебічність,

тобто наявність максимальної сукупності професійних функцій. Методологічне значення має розуміння права як загальнокультурного феномена.

Соціалізація особистості передбачає передачу соціального досвіду людства, тому наступність збереження і засвоєння традицій невіддільні від повсякденного життя людей. Поєднання знань, переконань та практичних дій утворює характерні риси, якості, які властиві тим чи іншим типам особистості, тому соціалізація є по суті специфічною формою засвоєння особою тих суспільних відносин, які існують у всіх сферах життя [8, с.229].

Зауважимо, що процес професіоналізації відбувається під соціальним контролем, який виступає одним із регуляторів юридичної соціалізації, стабілізатором суспільних відносин. С.Курганов та А.Кравченко вважають, що соціальний контроль – це особливий механізм соціальної регуляції поведінки людей та підтримання громадського порядку. До основних видів соціального контролю вони відносять звичаї, традиції, мораль, релігію, право, нормативна та інституційна сторони яких виконують регулятивну, охоронну, стабілізуючу функції [5, с.117–120].

У юридичній соціалізації, на наш погляд, вагомим соціальним контролем виступає природне право. Саме з природного права розпочинається розуміння норм поведінки, формування позитивного права. На вимогах природного права побудовані міжнародні конвенції про права людини, дитини тощо. Можливим вважати соціальним контролем й позитивне (чинне) право – норми Конституції. Тому процес правової соціалізації так чи інакше відбувається під впливом (контролем) конституційних норм. Найбільші здобутки юридичної практики в Україні також позитивно впливають на соціалізацію юриста. Відповідно до принципу аналогії юрист має змогу співвідносити свої професійні дії з цими здобутками, використовувати їх на практиці.

Аналіз наведеного вище матеріалу дозволяє характеризувати професійний портрет майбутнього юриста за такими показниками: сформованість прогресивних життєвих орієнтацій; сформованість прогресивних життєвих цінностей; особистісний виховний (правовий) ідеал; пріоритетні демократичні форми життєвої підтримки; високий рівень соціального задоволення; високий рівень розвитку особистісних якостей; високий рівень нормативно-правової компетенції; прогресивні мотиви і фактори професійного вибору; психологічна готовність до професійної діяльності; мобільність сприйняття соціальних впливів на особистість.

Висновки. Професійна (правова) соціалізація юриста як суб'єкта культури – це складний і багатогранний процес. Він залежить від багатьох суб'єктивних та об'єктивних чинників. На правову соціалізацію юриста впливають усі види культур, умови його життєдіяльності, трудовий шлях, характер обраної спеціалізації, сімейний стан, атмосфера в сім'ї, місце проживання, перебування в соціальних групах тощо. Культура виступає каналом соціалізації. Правова освіта становить світоглядно-ціннісне підґрунтя соціалізації юриста, розуміння ним права як національного і загальносвітowego культурного феномену.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Жалинский А.Э. Профессиональная деятельность юриста: Введение в специальность : учеб. пособ. / А.Э. Жалинский. – М. : Изд-во БЕК, 1997. – 330 с.
3. Костенко О.М. Концепція природного права і законодавство // Правова держава : щорічник наукових праць / О.М. Костенко. – К., 1996. – Вип. 7. – С.77–84.
4. Костенко О.М. Культура і закон / О.М. Костенко // Правова держава: Щорічник наукових праць. – К., 1998. – Вип. 9. – С.130–136.
5. Курганов С.И. Социология для юристов : учебн. пособие для вузов / С.И. Курганов, А.И. Кравченко. – М. : Закон и право, 1999. – 255 с.
6. Ряшко В.І. Юридична соціологія / В.І. Ряшко. – Львів, 1997. – 293 с.
7. Соціологія : Курс лекцій / В.М.Піча, О.М.Семашко, Н.Й.Черниш та ін.; за ред. В.М.Пічі. – К. : Заповіт, 1996. – 344 с.
8. Тоценко Ж.Т. Социология: Общий курс / Ж.Т. Тоценко. – М. : Прометей, 1994. – 384 с.

САВЕНКОВА Л. О.,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
педагогіки та психології,
Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розкриті характерні особливості індивідуального продуктивного стилю педагогічного спілкування.

Ключові слова: індивідуальний стиль спілкування, продуктивний стиль педагогічного спілкування, класифікація стилів спілкування, структура індивідуального стилю педагогічного спілкування.

В статье раскрыты характерные особенности индивидуального продуктивного стиля педагогического общения.

Ключевые слова: индивидуальный стиль общения, продуктивный стиль педагогического общения, классификация стилей общения, структура индивидуального продуктивного стиля педагогического общения.

The article deals with the peculiarities of an individual productive style of communication.

Key words: individual style of communication, productive style of pedagogical communication, classification of communication styles, structure of an individual style of pedagogical communication.

Постановка проблеми. Сучасного викладача вищої школи повинні характеризувати високий рівень наукової компетентності в поєднанні з педагогічною майстерністю. Формуючи кожного студента, як майбутнього фахівця, такий викладач повинен володіти продуктивним стилем професійного спілкування. Водночас, у наукових дослідженнях недостатня увага при-

діляється розробці сутності поняття «продуктивний стиль педагогічного спілкування» та з'ясуванню структури цього стилю. Тому метою нашої роботи є розробка структури вказаного стилю.

Виклад основного матеріалу. Концепція індивідуального стилю спілкування вперше була розроблена В. Мерліним [13;14]. У руслі цього наукового підходу досліджуваний феномен

вивчали Е. Маствіліскер, А. Ісмагілова, А. Коротаєв та Т. Тамбовцева. Е. Маствіліскер вважає, що індивідуальний стиль спілкування як і індивідуальний стиль діяльності слід розглядати на різних рівнях [6]. На першому рівні як стиль реакцій спілкування. Цей рівень характеризують симптомокомплекси, до складу яких входять індивідуальні особливості мовленнєвих реакцій (імпульсивність, швидкість, гучність, тембр мовлення, індивідуальний спектр фонем і т.д.). На другому рівні – як операційна характеристика спілкування. До операцій спілкування вчений відносить висловлювання і дії, які використовуються для встановлення контакту. Третій рівень індивідуального стилю спілкування – цільовий.

А. Ісмагілова вивчає вказаний стиль з позицій системного підходу і теорії інтегральної індивідуальності як складну багаторівневу систему різних елементів комунікативної діяльності, спрямовану на досягнення певного результату [6]. На першому рівні (відносно високий) знаходяться цілі педагогічного спілкування, а на другому – дії за допомогою яких ці цілі реалізуються. Третій із вказаних рівнів складають операції, за допомогою яких здійснюються дії. У дослідженнях А. Коротаєва і Т. Тамбовцевої індивідуальний стиль педагогічного спілкування – цілісна система операцій, яка забезпечує ефективну взаємодію учителя з учнями та визначається цілями, задачами педагогічної діяльності і властивостями різних рівнів індивідуальності педагога [10].

Доречно також нагадати, що в наукових роботах Т. Аргентової індивідуальний стиль спілкування вивчається з позицій соціально-психологічного підходу як рухлива система використання засобів і способів спілкування, що змінюється залежно від ситуації [1].

У психолого-педагогічних дослідженнях обґрунтовані різні наукові підходи до розробки класифікацій

стилів педагогічного спілкування. Так, у результаті факторного аналізу А. Коротаєв і Т. Тамбовцева виділили «м'який», «жорсткий» і «гнучкий» стилі вказаного спілкування [10].

«М'який» стиль, на думку дослідників, потребує емоційно-особистісного рівня спілкування, «жорсткий», пов'язаний з діловим рівнем, у той час як «гнучкий» стиль реалізовується на основі емоційно-особистісних і ділових стосунків [11, с.30].

До одного з наукових напрямків розробки стилів педагогічного спілкування відносяться роботи С. Шеїна [18], В. Кан-Калика та Г. Ковальова [7]. Класифікація С. Шеїна включає сім стилів педагогічного спілкування, а саме: довіряючо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний, рефлексивно-маніпулятивний, авторитарно-монологічний, конфліктний. Характерними ознаками цих стилів є наступне: довіряючо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний (своєрідна відчуженість, емоційна нейтральність педагога в спілкуванні), рефлексивно-маніпулятивний (когнітивна складність відображення особистості партнера зі спілкування виступає умовою завуальованого маніпулювання ним), авторитарно-монологічний, конфліктний (фіксує більш чи менш стійке негативне ставлення до учнів). С. Шеїн підкреслює, що розроблена ним класифікація стилів педагогічного спілкування відображає монологізовану (не сприяє взаємодії, етично повноцінному спілкуванню педагога й учня) та діалогізовану (сприяє встановленню відносин співробітництва) лінії його розвитку.

В. Кан-Калик та Г. Ковальов пропонують певні типи педагогічного спілкування (діалогічний; рефлексивний, скрито діалогічний; довіряючий; альтруїстичний; маніпулятивний; псевдодіалогічний; конформний; монологічний), які необхідно, на нашу думку, розглядати як стилі спілкування [7, с.10]. Кожний із цих типів спілкування

інтегрує в собі можливі співвідношення трьох основних компонентів функціональної структури спілкування. Як відомо, в наукових роботах В. Кан-Калика представлено й другий підхід до вирізнення стилів педагогічного спілкування. До цієї класифікації увійшли: спілкування на основі зацікавленості спільною творчою діяльністю та на основі дружніх стосунків, спілкування-дистанція, спілкування-погроза, спілкування-загравання.

Узагальнюючи результати вивчення індивідуальних стилів педагогічного спілкування у зіставленні з типологічними властивостями педагогів, Г. Мешко обґрунтовує три найбільш поширені, як підкреслено в її роботі, типи вказаних стилів, а саме: особистісно-м'який (операційна система спілкування має ознаки м'якості й делікатності, що зумовлено демократичними педагогічними установками), формально-жорсткий (індивідуальна стратегія спілкування має риси жорсткості, авторитарності), системно-цілісний (гнучка система взаємовідносин з учнями, на рівні емоційно-особистісного спілкування, використовуються так звані його м'які операції, а на рівні ділової комунікації – жорсткі; мовленню викладача притаманні гумор, жарти). Г. Мешко доводить, що найбільш продуктивним й педагогічно доцільним є системно-цілісний стиль педагогічного спілкування [15, с.91].

Цікавим щодо вирізнення індивідуальних стилів педагогічного спілкування є дослідження, яке провів В. Галузяк [4]. Так, на основі трьох генералізованих параметрів педагогічного спілкування («формальність – залежність», «симпатія, доброзичливість, прийняття-антипатія, ворожість, неприйняття», «формальність – особистісність» або «дистантність – психологічна близькість, контактність») він виділяє вісім стилів цього спілкування (закритий, домінантний, доброзичливий (діловий); закритий, домінантний, недружелюбний (зверх-

ній); відкритий, пасивний, дружелюбний (комфортний); відкритий, пасивний, недружелюбний (байдужий); закритий, пасивний, недружелюбний (відчужений); закритий, пасивний, дружелюбний (формально-толерантний); відкритий, домінантний, недружелюбний (агресивний).

Результатом аналізу психолого-педагогічної літератури та експериментальних робіт став висновок В. Галузяка про те, що найбільш оптимальним у дидактичному й виховному аспектах є авторитетний (відкрий, домінантний, доброзичливий) стиль педагогічного спілкування.

Своєрідний підхід до вивчення індивідуальних стилів педагогічного спілкування запропонувала А. Ісмаїлова [6, с.102-103]. Ці стилі в її роботах розрізняються за характером постановки цілей (у стилі А переважають організаційні та дидактичні цілі, а у стилі Б – дидактичні), у виборі дій для стилю А характерні організаційні й коригуючі дії, для стилю Б – оціночні, контролюючі й стимулюючі), у виборі операцій (у стилі А переважають прямі звернення, в стилі Б – непрямі) педагогічного спілкування.

Доречно нагадати, що в психолого-педагогічних дослідженнях широко використовується класифікація стилів ставлення вчителів до класного колективу, яку розробили М. Березовін й Я. Коломінський [2]. Вказана класифікація вивчається як класифікація стилів спілкування педагога. Активно-позитивний стиль, що входить до цієї класифікації, проявляється в емоційно-позитивній спрямованості та в ставленні до дітей і педагогічної діяльності, що адекватно проявляється в манері поведінки та мовленнєвих впливах педагога. Замкнутість, сухість, категоричність, педантизм характерні для педагогів з пасивно-позитивним стилем спілкування. Водночас, як вказують М. Березовін та Я. Коломінський у них загальна позитивна спрямованість у манері поведінки й мовленнєвих впливах на учнів. Для активно-негативно-

го стилю педагогічного спілкування характерна яскраво виражена емоційно-негативна спрямованість, що проявляється в акцентуванні уваги на недоліках учнів та постійних зауваженнях на їх адресу. Пасивно-негативний стиль вказаного спілкування передбачає завуальоване негативне ставлення до дітей і педагогічної діяльності. Педагоги, яким притаманний цей стиль спілкування, проявляють емоційну в'ялість, скриту неприязнь, сухість й відчуженість у спілкуванні з учнями. Вони також неувважні до успіхів і невдач учнів, формально ставляться до роботи.

Тепер, з огляду на завдання нашого дослідження, розглянемо існуючі наукові підходи з розробки структури індивідуального стилю педагогічного спілкування. Як відомо, В. Мерлін, у структурі вказаного стилю виділяє два рівні (цільові, особистісно обумовлені та операційні інструментальні компоненти).

У дисертаційній роботі Г. Мешко застосування системного підходу дозволило виділити в структурі індивідуального стилю педагогічного спілкування мотиваційно-вольових, орієнтаційних та операційно-виконавських компонентів [15, с. 35]. Системоутворюючим фактором вказаної структури, як підкреслює Г. Мешко, є мотиваційно-ціннісні й орієнтаційні компоненти, які в свідомості педагога утворюють ціннісно-орієнтаційні етапони комунікативної взаємодії.

В. Галузяк підкреслює, що внутрішня (мотиваційно-ціннісна) підструктура стилю педагогічного спілкування синтезує в собі когнітивно-емоційні диспозиції педагога, які надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу. До цієї підструктури він відносить як добре усвідомлені так і, не завжди адекватно-усвідомлені педагогами, професійно-ціннісні орієнтації, мотиви досягнення афіліації й домінування, а також особистісні конструкти [4, с.85]. Операційно-дійова підструктура сти-

лю педагогічного спілкування складається з вербальних й невербальних способів спілкування та експресивних реакцій вчителя.

З огляду на викладене, доцільно нагадати про підхід А. Коротаєва й Т. Тамбовцевої до розробки змістового аспекту операційної підструктури індивідуального стилю педагогічного спілкування [10]. Результати спостереження за діяльністю учителів – майстрів дозволили вченим виявити частоту використання тих чи інших операцій педагогічного спілкування. Доречним буде й розгляд структури стилю професійного спілкування, яку запропонував М. Коваль [8]. Ця структура включає: мотиваційно-ціннісну, когнітивну і операційно-поведінкову підструктури. Викладені нами матеріали розкривають сутність існуючих наукових підходів до розробки індивідуального стилю педагогічного спілкування (змістові характеристики, структура). Водночас, слід нагадати про дослідження продуктивного стилю цього спілкування як різновиду індивідуального стилю. У першу чергу, звернімося до роботи В. Кан-Калика та Г. Ковальова, який розкриває сутність продуктивно організованого процесу педагогічного спілкування, що забезпечується реальним психологічним контактом, переборенням різних психологічних бар'єрів (вікові, соціально-психологічні, мотиваційні, настановчі, пізнавальні і т.п.); переводом учнів із звичної для них позиції (тих, кого ведуть) на позицію співробітництва, а відповідно й перетворення їх у суб'єктів педагогічної творчості; плодovitі міжособистісні взаємостосунки педагога й дітей, у яких органічно поєднуються діловий і особистісний рівні спілкування; цілісна соціально-психологічна структура педагогічного процесу.

Цікавий підхід до розуміння суттєвих особливостей продуктивного спілкування пропонує О. Митник [16]. Вказане спілкування в шкільному навчально-виховному процесі він

розуміє як здійснювану на суб'єкт-суб'єктному рівні творчу комунікативну взаємодію (співпрацю) в таких підсистемах як «учитель-клас», «учитель-учень», «учень-учень», «учень-клас». Дослідник подає й розроблені ним характеристики продуктивного спілкування. До цих характеристик слід віднести: спонування до обміну духовними цінностями й збагачення на цій основі значущих мотивів діяльності, діалогічний характер взаємодії між учнем і вчителем в зазначених підсистемах, спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого осмислення досвіду свого й партнера; в процесуальному і результативно-цільовому планах якісно нові соціальні та особистісні утворення (більш вдосконалені форми того ж спілкування, гуманізовані умови спільної діяльності, вищий рівень соціального і морального розвитку особистості).

Результати розробки вказаного спілкування спонукають вчених до пошуків й його відповідного стилю. Так, Г. Коломієць підкреслює, що цей стиль є особистісною якістю вчителя, яка відбиває індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів за суб'єкт-суб'єктною схемою, характеризується глибоким розумінням внутрішнього світу вихованців, активною гуманістичною установкою на учнів, вмінням адекватно емоційно відгукуватись на їх поведінку й стан, вибираючи у цей час у відношенні до кожного із них індивідуальний спосіб звернення, який дозволяє досягти педагогічно доцільного результату [9, с. 12]. Як бачимо, визначення вказаного стилю є занадто громіздким. Розробка ж структури продуктивного стилю педагогічного спілкування в роботі ґрунтувалась на результатах наукових пошуків В. Кан-Калика.

Доречним буде зараз для нас й звернення до дисертаційної роботи І. Тодорової. З огляду на дослідження О. Киричука, Я. Коломінського, Н. Маслової, Є. Субботського, вона під-

креслює, що педагогічно ефективні стилі спілкування в своїх емпіричних критеріях багато в чому співпадають з діалогічним спілкуванням. Це спілкування полягає у визначенні певної рівності позицій учня й учителя, тобто – у визначенні й прийнятті активної ролі учня у процесі навчання й виховання, у взаємності впливу, в здібності вихователя бачити «світ глазами дитини» [17, С.10].

Нагадаємо також, що В. Горянїна виділила п'ять критеріїв продуктивності стилю міжособистісної взаємодії (характер активності в позиції партнерів; характер цілей, що висуваються; характер відповідальності й відносин, що виникають між партнерами; характер функціонування механізму ідентифікації, обособлення). Ці критерії зумовили визначення вказаного стилю як стійкої здатності особистості до плідного контакту в міжособистісній взаємодії, який сприяє встановленню й продовженню стосунків взаємної довіри, розкриттю особистісних потенціалів і досягненню ефективних результатів у спільній діяльності [4, с.75]. Погоджуючись, певною мірою, з обґрунтуванням продуктивного стилю міжособистісної взаємодії вважаємо за необхідне звернутись до відомої роботи О. Бодальова, який аналізує вирішені В. Куніциною, рівні успішності спілкування [3, с.77-78], а саме:

- майстерності й свободи (висока сумісність, контактність й гнучкість, адаптивність, саморегуляція; гарні навички спілкування; відсутність відчуження, тобто включеність у соціальні зв'язки; відсутність фрустрованості й напруги, адекватність реагування);
- лідерський (гарне володіння навичками й уміннями спілкування, впевненість у собі й задоволення стосунками, які склались у найближчому оточенні, лідерство в натурі; взаєморозуміння, з людьми, розвинуте почуття власної гідності, яке позбавляє від недовіри людям й від зайвих непорозумінь;

- радикально-партнерський (уміння вислухати і знайти спільне рішення; конформність, хороша робота в групі, практичність й відсутність агресивності; високий рівень емпатії; егоцентризм; хороший самоконтроль і самодисципліна);
- раціонально-консервативний (консервативність, закритість, розрахунок, нон-конформність, поглиблення в себе, мрійливість, поганий контроль емоцій; відсутність емпатії);
- агресивно-авторитарний (авторитарність пов'язана з високою агресивністю; відсутність достатньої гнучкості в способах впливу; занижена самоповага, результатом чого є високий рівень тривожності);
- невротичної самотності й сором'язливості (глибоке почуття самотності, аутистичність, крайній невротизм, погана адаптація й така ж саморегуляція; мрії про легкість спілкування, але підвищена самокритичність й невпевненість не дають можливості реалізувати навички й уміння).

З огляду на викладене, можна припустити, що деякі рівні успішності у спілкуванні (майстерності й свободи, лідерський та радикально-партнерський) досягаються викладачами з продуктивним стилем педагогічного спілкування. Змістові характеристики вказаних рівнів, певною мірою, відображають сутність досліджуваного стилю спілкування.

Тепер, доцільно нагадати, що критерії успішності професійного спілкування можуть бути виділені за аналогією з критеріями ефективності групової діяльності. У соціально-психологічному плані успішність групової діяльності визначається досягненням цілей (у спілкуванні, це скоріш усього, буде контакт), задоволенням (самим процесом спілкування); відсутністю утруднень (у першу чергу – напруження, скутості, внутрішніх бар'єрів, м'язових зажимів тощо).

Виходячи зі сказаного, є всі підста-

ви стверджувати, що психологічними показниками успішності педагогічного спілкування є його спонтанність, легкість, що забезпечується навичками й гарною саморегуляцією; задоволення цим спілкуванням внаслідок досягнення психологічного контакту й взаєморозуміння.

Водночас нагадаємо, що для особистості зі сформованою гуманістичною спрямованістю характерні високі рівні розвитку децентрації, ідентифікації, емпатії, рефлексії. Вказана спрямованість повинна бути притаманна педагогу. О. Бодальов наголошує, що для встановлення високого рівня розуміння в системі міжособистісних стосунків, які опосередковані спільною діяльністю, від учасників спілкування вимагається переборювати стійкі стереотипи сприймання, мислення, поведінки й урахувати точки зору й стан партнерів. У зв'язку з цим є необхідним звернення до децентрації, яку вчений визначає як психологічний механізм урахування і координації індивідом точок зору інших людей зі своєю власною [3, с.44]. У структурі децентрації, як стверджує відомий учений, посилюючись на дослідження представників своєї наукової школи, слід виділяти два компоненти, а саме: позиція особистості і система стосунків, що пов'язана з цією позицією.

Нагадаємо також, що міжособистісне розуміння залежить й від рівнів сформованості здібностей до рефлексії, ідентифікації, емпатії.

Виходячи із викладеного, продуктивний стиль педагогічного спілкування це – система операцій, яка забезпечує суб'єкт-суб'єктний рівень цього спілкування і досягнення в ньому взаєморозуміння, наявність педагогічного контакту та управління ним, досягнення педагогічно доцільного результату в професійній діяльності викладача.

Визначимо компоненти досліджуваного стилю педагогічного спілкування. У першу чергу, це особистісний компонент, який включає децентрацію,

рефлексію, емпатію, ідентифікацію викладача. До структури мотиваційного компоненту входять мотиви, які свідчать про дійсну професійно-педагогічну спрямованість викладача, а також мотиви аффіліації й альтруїзму. Операційно-поведінковий компонент продуктивного стилю педагогічного спілкування включає систему комунікативних умінь викладача.

Висновки. Таким є наш підхід до розробки продуктивного стилю педагогічного спілкування. Подальший науковий пошук з досліджуваної проблеми, на нашу думку, слід пов'язувати з розробкою критеріїв, показників, рівнів сформованості вказаного стилю педагогічного спілкування.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Аргентова Т. Е. *Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности: Автореф. дис. ...канд.психол.наук: 19.00.05/АН СССР, Ин-т психол.* - М., 1984. - 23 с.
2. Березовин Н. А. *Учитель и детский коллектив* / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. - Минск: БГУ, 1975. - 160 с.
3. Бодалев А. А. *Психология общения* / А. Бодалев. - М., 1996. - 253 с.
4. Галузяк В. М. *Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: Дис. ... канд..психол.нау: 19.00.07 / Інститут психології ім.Г.С.Костюка АПН України.* - К., 1998. - 200 с.
5. Горянина В. А. *Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия* / В. Горянина // *Психол.журн.* - 1997. - Т.18. - № 6. - С.73-83.
6. Исмагилова А. Г. *Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: Автореф. ... канд.психол.наук: 19.00.01/АПН СССР НИИ общей и педагогической психологии.* - М.: 1989. - 17 с.
7. Кан-Калик В. А. *Педагогическое общение как предмет теоретических и прикладных исследований* / В. Кан-Калик, Г. Ковалев // *Вопр.психол.* - 1985. - №4. - С.9-16.
8. Коваль М. С. *Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04/АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти.* - Вінниця: 1998. - 176 с.
9. Коломиец А. В. *Формирование продуктивного стиля педагогического общения во внеучебной деятельности студентов (на материале факультетов общественных профессий педагогических вузов): Автореф. ...дис.канд.пед. наук: 13.00.01/Киев.гос.пед.ин-т.* - К., 1989. - 25 с.
10. Коротаев А. А. *Психологическая характеристика типов индивидуальных стилей педагогического общения* / А. Коротаев, Т. Тамбовцева // *Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты.* - Пермь: 1988. - С. 23-31.
11. Коротаев А. А. *Психологическая характеристика типов индивидуальных стилей педагогического общения и условия их формирования* / А. Коротаев, Т. Тамбовцева // *Индивидуальность человека: условия проявления и развития: Тез. докл. науч. сессии посвящ. 90-лет. со дня рожд. В.С.Мерлина: Пермь: 1988.* - С.78-80.

12. Маствилизкер Э. И. Индивидуальный стиль общения в совместной деятельности / Э. Маствилизкер // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Т. С. Тамбовцева. - Перм. гос. пед. ин-т, 1985. - С. 14-30.
13. Мерлин В. С. Индивидуальный стиль общения / В. Мерлин // Психолог. журнал. - 1982. - Т. 3. - № 4. - С. 26-36.
14. Митник О. Я. Психолого-педагогічні умови становлення продуктивного спілкування в молодших школярів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. - К., 1998. - 141 с.
15. Тодорова И. С. Психологические факторы подготовки будущих учителей к диалогическому общению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ НИИ психол. УССР. - К., 1988. - 23 с.
16. Шеин С. А. Диалог как основа педагогического общения / С. Шеин // Вопр. психол. - 1991. - № 1. - С. 44-52.

САРКІСОВА О.Ю.,

асистент кафедри педагогіки та психології,
ДВНЗ «Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана»,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

У статті обґрунтовується необхідність формування групової взаємодії студентів – майбутніх викладачів економіки для підвищення ефективності професійної підготовки. Розкриваються теоретичні положення, що мають бути покладені в основу формування групової взаємодії. Пропонуються етапи, цілі та методики формування групової взаємодії студентів в процесі психолого-педагогічної підготовки.

Ключові слова: *групової взаємодія, етапи формування групової взаємодії, ефективність професійної підготовки.*

В статье обосновывается необходимость формирования группового взаимодействия студентов – будущих учителей экономики для повышения эффективности профессиональной подготовки. Раскрываются теоретические положения, которые должны быть положены в основу формирования группового взаимодействия. Предлагаются этапы, цели и методики формирования группового взаимодействия студентов в процессе психолого-педагогической подготовки.

Ключевые слова: *групповое взаимодействие, этапы формирования группового взаимодействия, эффективность профессиональной подготовки.*

In the article is examined the necessity of formation group interaction of students - future teachers of economics, to enhance the efficiency of professional training. Is revealed theoretical principles that should form the basis for the formation of group interaction. Are offered phases, aims and methods of formation of students' group interaction in the psychological and educational process of training.

Key words: *group interaction, phases of formation group interaction, the effectiveness of professional training.*

© Саркісова О.Ю., 2012

Постановка проблеми. В системі вищої освіти відбуваються зміни, які пов'язані з переходом до гуманістично-інноваційної парадигми навчання, впровадженням нових освітніх стандартів, оновленням змістовної частини навчальних програм та інше. Вдосконалення підготовки майбутніх фахівців припускає забезпечення особистісного розвитку суб'єктів навчального процесу та розвитку так званої «соціальної» компетентності.

В зв'язку з цим відбувається поступове переосмислення того, що «процесуальна» складова процесу навчання, а саме: набуття вмінь конструктивної взаємодії для вирішення навчальних і професійних задач, вміння співпрацювати заради досягнення цілі – є не менш важливою ніж «фактичний» зміст освіти [3], [5], [7]. Особливого значення це набуває при підготовці майбутніх викладачів, професійна діяльність яких побудована на багаторівневій взаємодії різних видів та типів.

Для цього студенти мають не тільки і не стільки засвоювати готові знання («фактична» складова), а повинні навчитися самостійно здобувати та вдосконалювати набуту інформацію, публічно презентувати результати своєї роботи, переконувати своїх колег по навчанню та аргументувати свою позицію, проявляти ініціативу та вольові зусилля для досягнення довгострокових цілей, брати на себе відповідальність та ін. Англійський психолог Джон Равен називає такі вміння «компетентностями вищого рівня» [4, с.179]. Він розглядає методи кооперативного навчання, які побудовані на багаторівневій груповій взаємодії, як такі, що здатні розвивати такі типи компетентності. Ми поділяємо цю думку та вважаємо, що застосування групових форм навчальної діяльності, які побудовані на груповій взаємодії здатне не тільки розвинути «соціальні компетентності», але й підвищити ефективність підготовки майбутніх викладачів економіки.

Але, як показують наші дослідження, на сьогодні більшість студентів – майбутніх викладачів економіки не готові до використання групових форм навчальної діяльності в навчальному процесі та не мають достатнього досвіду спільної діяльності. Тому виникає нагальна необхідність готувати студентів до використання групових форм навчальної діяльності шляхом формування групової взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

У публікаціях останніх десятиріч звертається увага на зростання ролі соціально-психологічних і суб'єктивно-організаторських факторів у підготовці спеціалістів економічного профілю взагалі та майбутніх викладачів економіки зокрема. Так, Г. О. Ковальчук відносить до одного з факторів, які впливають на розвиток економічної освіти, нові парадигми взаємин у колективі, які базуються на кооперації спільних дій [8, с. 15]. В. А. Козаков та Д. І. Дзвінчук вказують на необхідність сформованості соціальної підготовленості та володіння високою культурою взаємодії у фахівців з вищою освітою [3, с. 101]. Такі якості необхідні всім, хто прагне будувати відносини з іншими на основі взаємної поваги, комунікації та співробітництва.

Отже, для ефективної професійної діяльності майбутні викладачі мають оволодівати методами та прийомами конструктивної взаємодії ще під час навчання в університеті. Включення студентів в ситуації взаємодії різних рівнів під час роботи в групах та мікрогрупах дозволяє викладачеві досягти декількох цілей. По-перше, раціонально організовуючи процес використання групових форм навчальної діяльності на заняттях викладач отримує можливість мотивувати та заохочувати студентів до взаємодії з іншими, дає можливість усвідомити необхідність вироблення організаторських навичок та навичок взаємодії. По-друге, така організація навчання

дає студентам можливість усвідомити необхідність вироблення організаторських навичок та навичок взаємодії. І, саме головне, результатом такої сумісної праці має стати сформована особистість з розвинутою соціальною компетентністю, яка не боїться брати на себе відповідальність, вміє відстоювати свою точку зору, не принижуючи при цьому інших, вміє прислуховуватись до іншої думки та погоджувати свої дії з іншими. Всі ці навички дозволять їм у майбутньому стати професіоналами вищого рівня.

Метою даної статті є розкриття можливостей організації навчання студентів - майбутніх викладачів економіки на основі групової взаємодії, яка дозволяє зробити процес їх професійної підготовки ефективнішим та розвиває у студентів навички кооперації та співпраці, є чинником гармонійного професійно-особистісного розвитку майбутнього спеціаліста.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Аналіз наукових джерел дозволив встановити, що сутність організації навчального процесу на основі групової взаємодії потрібно розглядати з таких позицій.

1. Процес навчання має враховувати і індивідуальний початок людини, і соціальний. Вихідним положенням поєднання соціального і індивідуального початку людини є теорія Л. С. Виготського про «зону найближчого розвитку» дитини. [2, с. 223].

Прихильники теорії (концепції) «розвиваючого навчання» В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков, Г. А. Цукерман, Г. С. Костюк та ін. дійшли до висновку, що правильна організація спільної діяльності тих, хто навчається сприяє більш інтенсивному особистісному розвитку.

В. А. Козаков вважає, що стосовно навчання студентів «зону найближчого розвитку» доцільно пов'язувати з інтелектом як інтегральною рисою особистості. Відповідно, рівень розвитку сукупності цих психічних власти-

востей має визначати інтелектуальний потенціал студента. За таких умов доцільно вживати термін «зона перспективного розвитку» студента, оскільки це його потенціал, його можливості на майбутнє [3, с. 58]. Виходячи з цього, при побудові навчання, спрямованого на розвиток інтелектуального потенціалу студента викладач має враховувати дуальну природу людини (прагнення до індивідуального (самостійна робота) та прагнення до соціуму (бажання отримати зворотній зв'язок від інших). Для реалізації цього найбільш доцільною, на думку В.А.Козакова, є індивідуально-кооперативна технологія навчання, під якою дослідник розуміє «системне сполучення різних типів самостійної роботи студентів та активних методів-способів навчання (малі групи, сюжетно-рольові ігри, презентації тощо), комунікації та досвід суб'єктів учіння (завдання, тексти, парне та групове спілкування, консультації), що складає необхідні і достатні умови для формування здатностей самостійно вчитися, працювати в команді та досягати точно визначені цілі кожного заняття з теми дисципліни» [3, с. 63].

2. В руслі діяльнісного підходу до навчання психологічною основою навчання має стати самостійна активна пізнавальна діяльність того, хто навчається, яка може бути реалізована у різних формах взаємовідносин та взаємодій викладачів та студентів [В. В. Гузєєв, Л. К. Велитченко, Є. В. Коротаєва]. Але для реалізації цього підходу у навчанні студентів необхідно по-перше, актуалізувати потребу тих, хто навчається, до співробітництва та співпраці, по-друге, створити умови для більш високих форм мотивації та, по-третє, озброїти студентів ефективними засобами для реалізації своїх настанов на активне оволодіння новими видами діяльності, знаннями та вміннями. Це сприяє збільшенню інтенсивності спілкування викладача та студента та студентів між собою. Викладач має спрямовувати свою діяльність на

формування здатності та готовності людини до діяльності та спілкування та створювати такі психологічні та дидактичні умови, щоб студент отримав змогу проявити не тільки інтелектуальну та пізнавальну активність, але й особистісну соціальну позицію, свою індивідуальність та міг виразити себе як суб'єкта навчання [5, С. 5].

Отже, в процесі підготовки майбутніх спеціалістів необхідно враховувати особливості взаємин людини (студента) з соціумом, шукати резерви підвищення ефективності навчального процесу шляхом впровадження інтенсивних освітніх технологій, які б базувались на активній взаємодії всіх учасників навчального процесу і за рахунок цього розвивати не тільки індивідуальні якості студента, а й соціальні.

3. Навчання має здійснюватись в межах гуманістичної парадигми, бути особистісно-орієнтованим.

Загальновідомо, що в освітньому процесі особистісно-орієнтований підхід проявляється в зміні відношення та позиції того, хто навчається та того, хто навчає. У працях педагогів І. А. Зязюна, О. М. Пехоти, О. В. Сухомлинської пріоритетним у розвитку освіти на сучасному етапі визнається перехід до суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та учня, що передбачає ставлення до учня як до особистості, самосвідомого і відповідального суб'єкта власного виховання і розвитку. Роль викладача, за думкою О. В. Хуторського, полягає «не в передачі знань, вмінь та навичок, а в організації відповідного освітнього середовища, в якому учень навчається, спираючись на особистісний потенціал та використовуючи відповідну технологію навчання» [10, с. 29].

Також, необхідне розуміння того, що особистісно-орієнтоване навчання не є індивідуальним. Ефективним воно є тоді, коли викладач в своїй діяльності використовує поряд з індивідуальними формами організації навчання ще й групові, які мають будуватися на принципах співтворчості та

співпраці. Це дає можливість студенту продемонструвати індивідуально (самостійно) отримані знання не тільки викладачу, а й поділитися ними з одногрупниками. При чому, мета такої взаємодії може бути різною: від отримання зворотного зв'язку від одногрупників (прагнення до мотивації схвалення) до отримання можливості аналізу своєї діяльності та реалізації особистісного потенціалу.

На нашу думку, тільки за такого підходу ми можемо говорити про можливість реалізації розвивальної мети навчання: становлення особистості, яка здатна до самоактуалізації та свідомої самодіяльності та яка вміє конструктивно реалізовуватися в процесі багаторівневої суб'єкт-суб'єктної взаємодії усіх учасників навчального процесу (викладача і студентів). А на вищому рівні: становлення особистості як «суб'єкта «самобудови» себе як члена суспільства, який свідомо формує свою соціальність» [1, с.75].

Роздивимось можливості формування групової взаємодії при підготовці майбутніх викладачів економіки. Узагальнені основні етапи формування групової взаємодії, цілі окремих етапів, можливі методики і форми роботи зі студентами представлені у табл. 1.

Перед початком формування групової взаємодії студентів доцільно провести методики на визначення вихідного рівня групової взаємодії в кожній академічній групі. Для цього використовуються відповідні психологічні методики (наприклад, «Експертна діагностика взаємодії у малих групах» (А. С. Чернишов, С. В. Саричев) [9, с. 186] та «Самооцінка емоційно-мотиваційних орієнтацій у міжгруповій взаємодії» (модифікований варіант Н. П. Фетіскіна)) [9, с. 177]. При середньому та високому рівні розвитку взаємодії, що частіше притаманні студентським групам старших курсів, формування групової взаємодії можна починати з останніх двох етапів: кооперування та взаємонавчання.

Таблиця 1. Етапи, цілі та методики формування групової взаємодії студентів

Етапи	Цілі	Методики	Форми
Етап 1. Встановлення контакту та узгодження дій учасників взаємодії	Практична мета: отримання навичок швидкого встановлення контакту з аудиторією, розвиток навичок спілкування, вміння висловлюватися. Мотиваційна мета: створення невимушеної атмосфери, налагодження контакту між суб'єктами навчального процесу (викладача зі студентами та студентів один з одним), спонукання студентів до взаємодії; актуалізація наявного досвіду студентів щодо відомих їм методик знайомства у великих групах. Пізнавальна мета: розкриття можливостей процесу навчання, який побудований на групових формах навчальної діяльності (переваги та недоліки), ознайомлення з методами організації групової роботи.	Дидактичні методики: «Класичні пари», «Обміркуйте/Об'єднайтеся у четвірки/Обміняйтеся думками» Психологічні методики: Вправи-знайомства, «Сніговий ком», «Хто я?» «Цінність роботи у групі» «Малюємо малюнок разом» «Велика картина»	індивідуально-групова
Етап 2. Розвиток взаєморозуміння між учасниками взаємодії.	Практична мета: оволодіти методикою активного слухання. Мотиваційна мета: активізувати здатність учасників до самопізнання та рефлексії своїх особистісних якостей; активізувати потребу до взаємопізнання та взаємодії. Пізнавальна мета: навчитися визначати особливості учасників по взаємодії.	Дидактичні методики: «Класичні пари», «Активне слухання». Психологічні методики: «Девіз» (різновиди «Герб», «Дизайнер») «Що у нас спільного?», «Копія» (індивідуальне виконання)	індивідуально-групова
Етап 3. Координування дій учасників взаємодії.	Практична мета: навчитися здійснювати рольовий розподіл у групі. Мотиваційна мета: активізувати потребу у створенні ефективної команди та навчитися досягати сумісності у діях та узгодженості в операціях.	Дидактичні методики: «Спеціальні ролі під час обговорення» Психологічні методики:	індивідуально-групова

Продовження таблиці 1.

Етапи	Цілі	Методики	Форми
Етап 1. Встановлення контакту та узгодження дій учасників взаємодії	Практична мета: отримання навичок швидкого встановлення контакту з аудиторією, розвиток навичок спілкування, вміння висловлюватися. Мотиваційна мета: створення невимушеної атмосфери, налагодження контакту між суб'єктами навчального процесу (викладача зі студентами та студентів один з одним), спонукання студентів до взаємодії; актуалізація наявного досвіду студентів щодо відомих їм методик знайомства у великих групах. Пізнавальна мета: розкриття можливостей процесу навчання, який побудований на групових формах навчальної діяльності (переваги та недоліки), ознайомлення з методами організації групової роботи.	Дидактичні методики: «Класичні пари», «Обміркуйте/Об'єднайтеся у четвірки/Обмінуйтеся думками» Психологічні методики: Вправи-знайомства, «Сніговий ком», «Хто я?» «Цінність роботи у групі» «Малюємо малюнок разом» «Велика картина»	індивідуально-групова
Етап 2. Розвиток взаєморозуміння між учасниками взаємодії.	Практична мета: оволодіти методикою активного слухання. Мотиваційна мета: активізувати здатність учасників до самопізнання та рефлексії своїх особистісних якостей; активізувати потребу до взаємопізнання та взаємодії. Пізнавальна мета: навчитися визначати особливості учасників по взаємодії.	Дидактичні методики: «Класичні пари», «Активне слухання». Психологічні методики: «Девіз» (різновиди «Герб», «Дизайнер») «Що у нас спільного?» «Копія» (індивідуальне виконання)	індивідуально-групова
Етап 3. Координування дій учасників взаємодії.	Практична мета: навчитися здійснювати рольовий розподіл у групі. Мотиваційна мета: активізувати потребу у створенні ефективної команди та навчитися досягати сумісності у діях та узгодженості в операціях.	Дидактичні методики: «Спеціальні ролі під час обговорення» Психологічні методики:	індивідуально-групова

Необхідно зауважити на те, що застосування психологічних методик спрямовано на формування психологічної готовності до групової взаємодії членів студентської групи. Дидактичні методики можуть використовуватись для обговорення та опробування результатів психологічних методик в спільній діяльності та мають бути спрямовані на розвиток вміння використання групових форм діяльності в навчальному процесі.

Ми вважаємо, що впровадження індивідуально-кооперативної технології навчання на основі групової взаємодії в умовах підготовки майбутніх викладачів економіки вимагає побудови процесу навчання у **«зоні перспективного розвитку»** студента. Необхідно забезпечити її реалізацію на кожному етапі професійної підготовки як педагогічної системи.

На **ціле-мотиваційному** етапі має відбуватися забезпечення становлення особистості, яка здатна до самоактуалізації та свідомої самодіяльності, створювати умови для соціального розвитку особистості; формувати сучасні компетентності «вищого рівня» у різних сферах життєдіяльності, серед яких необхідність діяти у рамках погоджених цілей та завдань та вміння кооперуватися та йти на компроміс; обов'язково мотивувати та стимулювати студентів до групового навчання; заохочувати прояв і розвиток соціальних властивостей особистості, а саме активність, ініціативність, бажання та вміння співпрацювати з оточуючими.

На **змістовному етапі** професійної підготовки необхідно забезпечити отримання досвіду самостійної діяльності та особистісної відповідальності. Для цього необхідно включати практичні, мотиваційні та пізнавальні цілі, які спрямовані на розвиток соціальних вмінь, до навчальних планів і програм підготовки поряд з освітніми, навчальними та виховними; дотримуватись сучасних вимог, критеріїв і принципів відбору та подачі навчального матеріалу; виховувати соціально-психологіч-

ні особливості навчальних груп. Розробляти тренінги, практичні заняття на основі групової форми навчання та присвячені формуванню соціальних компетентностей; залучати студентів до проектування змісту навчання.

На **організаційному етапі** рекомендується будувати навчальний процес на основі індивідуально-кооперативної технології навчання, що забезпечить досягання мотиваційних, пізнавальних та практичних цілей, які спрямовані на «перспективний рівень розвитку» студентів. Використовувати сучасні форми та методи навчання, в тому числі технології, які побудовані на активній взаємодії всіх учасників навчального процесу. Надавати перевагу використанню групових форм навчальної діяльності з метою активізації пізнавальної діяльності студентів, стимулювання професійного інтересу, надання творчого характеру навчально-пізнавальній діяльності. Створення атмосфери взаєморозуміння та взаємодопомоги.

На **контрольно-оцінному етапі** рекомендується забезпечувати зворотний зв'язок про результати навчальної діяльності не тільки на рівні викладач – студент, але й на рівні студент – група студентів. Використовувати групові форми контролю та взаємооцінювання студентів задля підвищення об'єктивності контролю. Включення до критеріїв оцінювання не тільки якості опрацювання теми, але й спільних дій учасників групи. Здійснювати контрольно-оцінну діяльність систематично.

При дотримуванні такої програми реалізації професійної підготовки майбутніх викладачів економіки досягаються такі результати та ефекти навчання на основі групової взаємодії.

1. Процес розуміння, засвоєння та використання отриманих знань для вирішення практичних задач здійснюється більш інтенсивно. Ефективність забезпечується за рахунок активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та використан-

ні отриманих знань одразу у практичній навчальній діяльності.

2. При регулярному використанні різноманітних групових форм навчальної діяльності у студентів формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією та підвищуються особистісна відповідальність за результати особистої індивідуальної роботи.
3. Навчання на основі групової взаємодії підвищує мотивацію та залучає студентів до більш осмисленого опрацювання теоретичного матеріалу та розвиває здатність мислити неупереджено та творчо.
4. Перенесення способів організації групової діяльності при виконанні спільних завдань на інші сфери життя дозволяють отримати новий досвід діяльності, спілкування, взаємодії. Включення учасників в осмислене переживання індивідуальної та колективної діяльності, програвання різних ролей в процесі ігрової діяльності також сприяє накопичення досвіду взаємодії. Що, в свою чергу, є необхідною умовою для становлення та вдосконалення компетентностей «вищого рівня».
5. Система контролю знань, вмінь та навичок на основі групового оцінювання та взаємооцінювання дозволяє з одного боку зробити контроль більш демократичним та гнучким, а з іншого – сприяє підвищенню відповідальності за свої дії та розвитку особистісної рефлексії. Таким чином, формування гру-

пової взаємодії є умовою ефективної професійної діяльності майбутніх економістів.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, в результаті аналізу ми дійшли висновку, що в процесі навчання майбутніх викладачів економіки дуже важливо доцільно та раціонально організовувати взаємодію, оскільки це дає змогу збільшити обсяг засвоєного матеріалу, підвищити рівень пізнавальної активності, адаптуватися до майбутньої професійної діяльності, створити емоційний фон навчання та умови для більш повної реалізації творчого потенціалу майбутніх фахівців. Для цього необхідним є формування групової взаємодії студентів, як необхідної умови підвищення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Для формування групової взаємодії студентів викладачам слід будувати процес навчання у «зоні перспективного розвитку» студента. Навчання має відбуватись в межах гуманістичної парадигми навчання, у руслі діяльнісного підходу та враховувати як індивідуальні, так і соціальні прагнення особистості.

У подальших дослідженнях пропонується поглиблювати й конкретизувати запропоновану технологію формування групової взаємодії студентів, здійснювати її експериментальну перевірку стосовно етапів професійної підготовки як педагогічної системи, запроваджувати при вивченні інших дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. . Андреева Г. М. Социальная психология [Учебник для фак. психологии ун-тов] / Г. М. Андреева. – Москва: Аспект-пресс, 1996. – 230 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М.: – «Педагогика». – 1984 – Т.1 – 433 с.
3. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.

4. Метод проектов в университетском образовании: сб. науч.-метод. статей. Вып. 6 / сост. Ю. Э. Краснов; редкол.: М. Г. Богова [и др.]; под общ. Ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2008. – 244 с. – (Современные технологии университетского образования).
5. Современные способы активизации обучения: уч. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под. ред. Т. С. Паниной. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
6. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун – К., 2007. – 144 с.
7. Сучасна економічна освіта: Україна: Болонський процес / За ред. В.Д.Базилевича – К.: Знання, 2006. – 260 с
8. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: навч. посіб. / [Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін.]; За ред. Г. О. Ковальчук. – К.: КНЕУ, 2006. – 320с.
9. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
10. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А. В. Хуторской – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

СИРЦОВА О.В.,
асистент кафедри гуманітарних
наук РВУЗ «Кримський
гуманітарний університет»,
м. Ялта

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядається сутність і структура професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів-початківців.

Ключові слова : потенціал, професійно-творчий потенціал.

В статье рассматривается сущность и структура профессионально-творческого потенциала.

Ключевые слова: потенциал, профессионально-творческий потенциал.

In article the essence and structure of professional and creative potential is considered.

Key words: potential, professionalno-creative potential.

Актуальність дослідження. Вимоги, які пред'являються особистістю і суспільством до результатів освіти, визначили необхідність кардинальних змін, як у змісті освіти, так і в технологіях навчання. Ці вимоги реалізуються в креативному підході, здійснюваному вищою професійною освітою щодо формування творчого мислення та розвитку творчих здібностей студентів. Основна мета такої освіти – пробудити в студенті творця і розвинути в ньому закладений творчий потенціал. Цілком зрозуміло, що виконати цю задачу під силу лише креативним педагогам з досить розвиненим власним творчим потенціалом. Проведені дослідження

з усією очевидністю підтверджують, що далеко не кожен сучасний педагог готовий, на сьогоднішній день, до виконання такого завдання. У зв'язку з цим нова ситуація в суспільстві і системі освіти вимагає підготовки педагога нового типу, здатного ефективно і продуктивно працювати у постійно мінливих умовах. Педагогу сьогодні необхідно не тільки мати високий рівень загальної культури, професійної компетентності, але і нетрадиційно підходити до вирішення різних педагогічних ситуацій, організовувати свою діяльність на творчій основі.

Становлення і розвиток творчої особистості – багатофакторний процес. На особистість впливає освітнє

середовище, в якій вона виховується і навчається, педагоги, чия професійна позиція в тій чи іншій мірі регламентує і направляє розвиток і саморозвиток індивіда. Саме тому питання педагогічної творчості, творчих складових педагога, у тому числі питання про його творчий потенціал, займають далеко не останнє місце в педагогічній теорії і практиці. Як було зазначено раніше, творчий потенціал педагога постає як сукупність його можливостей для інноваційних рішень різнопланових завдань, пов'язаних з вихованням учнів, організацією освітнього процесу, професійною співпрацею. Проблема формування творчого потенціалу студентів вищих педагогічних закладів освіти є актуальною на сучасному етапі і знаходить своє відображення у працях психологів, дидактів, методистів, державних документах про освіту.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (А. М. Алексюк, С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, І. П. Підласий та інші), вдосконаленню технологій навчання майбутніх учителів (В. Г. Бондар, О. Г. Мороз, О. М. Пехота, О. Я. Савченко та інші), оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців (Д. Н. Кавторадзе, М. М. Поташник, Т. С. Яценко та інші), орієнтації студентів вищих педагогічних закладів на творчість (І. М. Гуткіна, П. М. Щербань, Р. Х. Шакуров та інші).

Проблемі дослідження педагогічної творчості й особливостям підготовки до неї майбутніх учителів приділяли увагу В. А. Кан-Калик, Н. В. Кичук, Л. М. Лузіна, М. В. Нікандров, С. О. Сисоєва та інші. Процес розвитку творчого потенціалу студентів під час навчально-пізнавальної діяльності досліджували С. С. Гасанов, П. Ф. Кравчук, В. А. Лисовська, О. Є. Приходько. Шляхи інтенсифікації професійної підготовки майбутніх учителів до творчої педагогічної діяльності ви-

вчали В. І. Андрєєв, Н. В. Гузій, Ю. А. Карпова та інші.

Питання формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості порушували Н. М. Бружук, З. С. Левчук, А. Ф. Линенко та інші. Проблему підготовки майбутніх учителів до формування творчої особистості учня, розвитку його потенційних можливостей досліджували В. О. Моляко, О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Т. І. Суценко та інші.

Праці зарубіжних дослідників Дж. Гільмера, А. Краллі, Ф. Лезера, Х.-Г. Мелорна, Я. Хлавса присвячені психології творчості, формуванню творчої особистості, виявленню творчої обдарованості.

Виклад основного матеріалу. Підготовка сучасного викладача-початківця в умовах швидко мінливих соціально-економічних реалій, професійної підготовки і вимог, що зростають до нього, неможлива без цілеспрямованої й систематичної роботи з актуалізації його професійно-творчого потенціалу.

Отже, однією із ключових і найбільш складних проблем у підготовки майбутнього вчителя є проблема формування його професійно-творчого потенціалу.

Потенціал, яким повинен володіти майбутній вчитель початкових класів, доцільніше назвати професійно-творчим, з одного боку, підкреслюючи специфіку педагогічної діяльності, з іншого – творчість в діяльності вчителя.

Професійно-творчий потенціал – це сукупність властивостей і якостей особистості, необхідних і достатніх для успішного здійснення професійно-творчої діяльності.

Основними складовими професійно-творчого потенціалу фахівця є:

1) володіння професійною кваліфікацією, що визначається кваліфікаційними вимогами Державного освітнього стандарту, а також ключовими кваліфікаціями і компетенціями;

2) володіння сучасними методологіями професійної творчості;

3)сформоване творче професійне мислення; розвинені професійно-творчі особистісні риси, якості і здібності.

Отже, під потенціалом треба розуміти динамічне інтегральне утворення, що визначає ресурсні можливості розвитку людини та її здатність до оволодіння і продуктивного здійснення різних видів діяльності. Потенціал формується протягом усього життя, починаючи з дитинства й через підлітковий та юнацький вікові періоди. Відтак людина на початку життєвого шляху прагне до розвитку свого потенціалу, а потім його повного розкриття. З погляду багатьох вітчизняних вчених творчий потенціал включає в себе всі властивості особистості: мислення, волю, пам'ять, знання, переконання. Загальним у всіх визначеннях творчого потенціалу є його здатність до виведення особистості на новий рівень життєдіяльності, перетворення самої особи. Основи творчого потенціалу майбутнього вчителя формуються, закладаються у процесі професійної підготовки.

На основі виконаного аналізу щодо з'ясування важливих характеристик творчого потенціалу, його взаємозв'язку з творчою діяльністю, а також з творчими здібностями, ми виділили структурні компоненти формування професійно-творчого потенціалу студента.

До структури входять: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, креативно-діяльнісний, рефлексивний компоненти.

Ціннісно-мотиваційний компонент – це система педагогічних цінностей, орієнтацій і переконань, включених у цілісний навчально-пізнавальний процес; професійно-педагогічна позиція студента; мотивація на творчу педагогічну діяльність. Можна навіть сказати, що і саме визначення «мотиву» уявляє певну наукову проблему. Одні під мотивом розуміють психічне явище, що стає спонуканням до дії (К. Платонов), інші – усвідомлювану при-

чину, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості. Існує точка зору, що мотив – це те, що, відбиваючись у свідомості людини, служить спонуканням до діяльності й направляє її на задоволення певної потреби. При цьому підкреслюється, що як мотив виступає не сама потреба, а предмет потреби. Отже, під мотивом будемо розуміти внутрішнє спонукання особистості до того або іншого виду активності (діяльності, спілкування, поведінка), пов'язане із задоволенням певної потреби. Будемо вважати, що як мотиви можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, соціальні установки, цінності. Однак при цьому припускаємо, що за всіма цими причинами однаково стоять потреби особистості у всьому її різноманітті.

Роль і специфіка ціннісно-мотиваційного компонента формування професійно-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів полягає в тому, що він виступає провідним чинником професійно-педагогічного становлення студента і чинником, що спонукає його до творчого пошуку продуктивних моделей і технологій творчої педагогічної праці. Розглянутий компонент визначає інтерес до процесу пізнання і потребність в пізнанні. В процесі оволодіння системою провідних знань і засобів творчої діяльності цей інтерес проявляється:

- у прагненні до творчої діяльності, постійного поповнення знань, обумовленому усвідомленням суспільної значущості та перетворення їх у особисто значущі;
- у прагненні до постійній потужності, творчої діяльності, самостійного оволодіння знаннями та ін.

Розглянутий компонент передбачає наявність у індивідів наступних цільових установок:

- прагнення до діяльності, що має творчий характер;
- розвиток інтересу до певного виду діяльності;
- розвиток потреби в створенні творчих продуктів;

- прагнення до придбання загальних і спеціальних знань, умінь та навичок;
- усвідомлення потреб, цілей, завдань, вирішення яких призведе до створення оригінального творчого продукту.

Когнітивний компонент процесу формування творчого потенціалу включає сукупність знань індивідів про специфіку творчої діяльності і передбачає наявність у них теоретичних знань. Він включає в себе: знання, вміння, навички загальноосвітнього характеру; знання, уміння і навички, отримані на навчальних заняттях і під час самостійної практичної діяльності з предмету; знання цілей, завдань, змісту, методів і прийомів організації творчої діяльності; знання інтегрованого характеру, що сприяють вирішенню творчих завдань.

Креативно-діяльнісний компонент формування творчого потенціалу заснований на комплексі умінь і навичок організації творчої діяльності. Він включає способи дій або розумові логічні операції, а також способи практичної діяльності. Даний компонент відображає можливості особистості в створенні чогось нового і спрямований на самовизначення і самовираження в індивідуальній творчій діяльності, вміння студентів самостійно без стимулу з боку викладача формувати нові для них проблеми, вирішувати їх і здійснювати перевірку прийнятого рішення, що свідчить про більш високі рівні пізнавальної самостійності. Під креативністю звичайно визначаються сукупність розумових і особистісних особливостей індивіда, що сприяють створенню щось нового в будь-якій сфері людської діяльності, творчому перетворенню дійсності, генеруванню великої кількості оригінальних ідей, постановці проблем і нешаблонному їхньому розв'язанню.

Загальне значення креативного компонента формування професійно-творчого педагогічного потенціалу обумовлюється дієво-перетворюючим

характером педагогічної праці, що реально втілюється в зовні окресленому конкретному її виконанні – здійсненні креативної поведінки і вчинків студента – майбутнього вчителя початкових класів, що виражаються в їх операційному складі. Креативна поведінка студента детермінується і його особистісними властивостями, оскільки в навчальній діяльності виявляється інноваційність уявлень, багатство знань, переживань, перетворюючої діяльності майбутнього викладача економіки.

Рефлексивний компонент формування творчого потенціалу характеризує осмислення, самоаналіз і самооцінку власної творчої діяльності і включає: внутрішні процеси осмислення і самоаналізу, самооцінку власної творчої діяльності та її результатів; уточнення шляхів організації творчої діяльності; визначення на основі власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи; оцінку співвідношення своїх можливостей і рівня домагань у творчості. У рефлексивний компонент ми включено і психофізіологічну сферу, тобто такі якості особистості: уміння управляти своїми почуттями, своєю поведінкою; велика працездатність; здатність бачити мету і проявляти зусилля для її досягнення; здатність до планування своєї діяльності; здатність до самоконтролю; самооцінка студента своїх можливостей, особистісних якостей; здатність відстоювати свою точку зору, вміння переконувати. Виділяємо рефлексивний компонент як здатність до самоуправління особистістю, як невід'ємний фактор формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього вчителя-початківця. У цьому аспекті рефлексія трактується як вихід суб'єкта із процесу спільної навчально-пізнавальної діяльності в зовнішню стосовно неї професійно-творчу позицію з метою аналізу її процесуальних, креативних і результативних особливостей. Індивідуально-смысловий аспект рефлексії розширює уявлення про самосвідомість особистості, про можливості

регулятивних механізмів індивідуально-особистісного зростання професіонала. Рефлексивний компонент розглядається як процес осмислення себе у професійно-педагогічній діяльності. Сучасне трактування сутнісного значення рефлексії в основному зводить зміст процесу самої рефлексії до трьох аспектів: перше, рефлексія – це процес обігу назад ; друге – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів, станів, якостей; третє – це осмислення індивідом соціальних реалій у процесі соціалізації на основі життєвого досвіду. За методикою О.В.Карпова діагностуються три рівні сформованості рефлексії: низький рівень означає, що респондент не може аналізувати свої дії, не володіє прийомами самопізнання, не може визначити шляхи самовдосконалення та самореалізації, характер діяльності ситуативний; середній рівень – респондент володіє прийомами самопізнання на достатньому рівні, має здібності аналізувати свої вчинки, дії, характер діяльності – ретроспективний; високий рівень у респондентів передбачає постійний діалог з собою, спостереження та самоаналіз своїх потреб, дій, вчин-

ків, почуттів, є показником високого ступеня соціалізації респондента, визначає перспективний характер його діяльності.

Вищенаведена структура процесу формування професійно-творчого потенціалу особистості студента і аналіз його компонентів, дозволяє сформулювати визначення цього поняття.

Висновки. Професійно-творчий потенціал являє собою складне особистісно-діяльнісне утворення, що включає ціннісно-мотиваційний, когнітивний, креативно-діяльнісний, рефлексивний компоненти, що відображають сукупність особистісних якостей і здібностей, психологічних станів, знань, умінь і навичок, необхідних для досягнення високого рівня його розвитку.

Професійно-творчий потенціал зумовлює можливості студента до творчої діяльності, у зв'язку з цим, у своїй роботі ми розглядаємо цей потенціал особистості як інтегративну якість, що відображає наявність можливої діяльності до розвитку творчої активності, пізнавальної самостійності та креативності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сисоева С. О. *Основи педагогічної творчості: Підручник.* – К.: Міленіум, 2006. – 344с.
2. Кичук Н. В. *Формування творчої особистості вчителя.* – К.: Либідь, 1991. – 96с.
3. *Педагогічна майстерність: Підручник/ І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.В.Кривонос та ін.; За ред., І.А.Зязюна.-2-ге вид., допов. І переробл.-К.: Вища шк. 2004. – 422 с.*

ЯКОВЕНКО І.О.,

аспірантка кафедри соціальної
педагогіки та дошкільної освіти,
МДПУ імені Богдана Хмельницького

МОРАЛЬНО ВИХОВАНА ЛЮДИНА – КРАСА І ГОРДІСТЬ НАШОЇ ДЕРЖАВИ

В статті розглянуто погляди відомих педагогів з приводу морального виховання особистості; обґрунтовано значущість моральної вихованості людини у розвитку гармонійного суспільства; окреслено шляхи, за допомогою яких сучасна школа зможе подолати моральний занепад у суспільстві.

Ключові слова: духовні надбання, культурна спадщина, моральне виховання, моральне удосконалення, соціальний прогрес, суспільство.

В статье рассмотрены взгляды известных педагогов по поводу нравственного воспитания личности; обоснована значимость нравственной воспитанности человека в развитии гармоничного общества; намечены пути, с помощью которых современная школа сможет преодолеть моральный упадок в обществе.

Ключевые слова: духовное достояние, культурное наследие, нравственное воспитание, нравственное совершенствование, социальный прогресс, общество.

The paper considers the views of the famous teachers at the character education; the significance of the moral education of man in the development of harmonious society; the ways by which the modern school will be able to overcome the moral decline in society.

Keywords: *spiritual* heritage, cultural heritag, moral education, moral improvement, social progress and society.

Постановка проблеми. Пройшовши рубіж між XX і XXI століттям, людство піддає аналізу і переоцінці багато з того, що визначало його розвиток на протязі останніх десятиліть століття яке завершилось. Що потрібно взяти

в нове тисячоліття, а що потрібно відкинути, що потребує змін або періорієнтації цінностей для забезпечення поступового прогресу цивілізації. Наука і техніка, культура, являючись важливими досягненнями сучасності, стають найбільш концентровани-

© Яковенко І.О., 2012

ми вираженнями людського розуму і духу, а значить, разом з ним таким випробуванню піддаються і вони.

Важливою рисою сучасного суспільства є ріст стимулюючого взаємовпливу, взаємопроникнення культури і соціального прогресу. Прискорення науково-технічного прогресу, соціально-економічного розвитку суспільства неможливе без подальшого цілісного розвитку культури, який виражається в перебудові мислення. Вплив культури на науково-технічний прогрес відбувається через удосконалення самої людини, розвитку її особистості.

Кожна епоха ставить людям свої вимоги, кожне нове покоління вносить у життя щось своє, інакше не було б і руху суспільства вперед. Однак постає питання: чи не втрачається в цьому плині часу щось принципово важливе, насамперед той моральний багаж старшого покоління, що становить мало не найдорогоціннішу частину його спадщини? Тому щоб не втратити духовних надбань суспільство повинно виховувати нових людей. Проте було б хибним цілком перекладати на суспільство завдання формування особистості. Адже нелегко вчити грамоти того, хто не бажає навчатися; важко прищепити хороші якості тому, хто відмовляється визнавати свої недоліки. Від самої людини багато в чому залежить, наскільки широким буде її світогляд, міра розуміння законів природи і суспільства. Ніхто так не прискорює і не полегшує процес виховання, як зустрічне шире бажання людей стати кращими і знати більше, їх робота над собою в цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями духовно-морального виховання у своїх наукових працях займалися українські і російські педагоги І. Аносов, І. Бех, С. Гончаренко, В. Зінченко, С. Кузьміна, Н. Радіонова, О. Сухомлинська, Б. Ступарик. Окремі аспекти формування духовних цінностей дітей та молоді

у творчій спадщині видатних педагогів розглядали М. Богуславський, В. Гриньова, М. Євтуха, С. Золотухіна, І. Кучииська, Н. Мешерякова, Н. Побірченко. Важливе значення мають педагогічно обґрунтовані пропозиції щодо організації виховного процесу в сучасних соціокультурних умовах, які розкриті в роботах О. Алексюка, М. Казакіної, Б. Кобзаря, Т. Мальковської, В. Мухіної, О. Савченко, Г. Шевченко та інших.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення шляхів вдосконалення морального виховання у сучасній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальний прогрес, на жаль, не завжди збігається з моральним удосконаленням особистості, хоча нерідко за найважливіших соціальних обставин розкривається моральний вимір буття людини. Але у кожному суспільстві у людській свідомості вкладалися певні моральні цінності, ціннісні орієнтації у її поведінці, діяльності, що висвітлює те, заради чого діє і мислить людина саме так, а не інакше.

Відповідно до цього основною метою морального виховання, як сімейного виховання, так і викладання у школі є прагнення передати знання та культурні традиції, навчити молодь розвиватися як особистість та збільшувати культурну спадщину. На жаль, у цілому процес виховання більш спрямований на те, щоб розвивати інтелектуальні здібності, аніж культуру та духовність.

Ще В. Г. Белінський стверджував, що серед безлічі ступенів освіти та розвитку, кожен з яких становить велику цінність, найважливіше – утворення моральне. Знання, освіченість грають дуже значну роль у розвитку людини, якщо направлені одночасно на вирішення проблем її морального вдосконалення. «... Ми сміливо висловлюємо переконання, – писав К.Д. Ушинський, – що моральний вплив становить головне завдання вихован-

ня набагато більш важливіше, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови знаннями ...»[3, с.31]. Адже розумовий розвиток без морального виховання особистості ще не передбачає гармонійно розвиненого суспільства.

Моральне виховання має бути наскрізною лінією освіти і входити в усі освітні галузі базисного навчального плану. Як зазначав В.Д. Шадриков: «В школі зараз бере верх, починає панувати дух практицизму, що віддає пріоритети прикладним знанням і навичкам, а не моралі. Освіта стає аморальною. Зі школи йде її основне історичне завдання: виховання сина, чоловіка, громадянина»[4, с. 110]. Виховання завжди пов'язане з подоланням хибних схильностей, що представляють і певну соціальну небезпеку: агресивність, сексуальну нестриманість, обжерливість, лінощі, розбещеність, користолюбство і тому подібне. Подолання цих негативних якостей не обходиться без боротьби і вимагає постійного напруження духовних сил, жорсткої самодисципліни.

Завдання сьогоденної теорії і практики морального виховання полягають в тому, щоб оновити, відродити процес виховання, наповнюючи структуру діяльності особистості новими потребами моральної поведінки навіть у таких суперечливих умовах, у яких нині перебуває держава, освіта, вчитель. Адже ціннісні моральні орієнтації молоді, співвідносячись з психофізичними характеристиками особистості, не є абстрактним поняттям, які існують поза соціальною дійсністю.

Моральне виховання починається з перших кроків свідомого життя дитини, задовго до того, як вона зможе усвідомити ту істину, що доброта, любов, людяність – це вершина моральної культури людства. Саме в молодшому віці, коли душа дуже піддатлива до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми за-

гальнолюдські норми моральності, вчимо їх основам моралі.

Велике значення мають емоції, адже вони повністю належать до почуттєвої сфери, проходять через психіку людини і саме від цієї сфери залежить сприймання або ж відмова від тих чи інших цінностей. Людину не можна примусити бути моральною – потрібно її переконати, пропустити знання через її емоції, почуття, психіку, через свідомість з тим, щоб висловлені моральні цінності стали її власними надбаннями.

Утвердити в кожній людині доброту, сердечність, чуйність, готовність прийти іншому на допомогу, чутливість до всього живого і красивого – першооснова шкільного виховання, з цієї істини починається школа. Безсердечність породжує байдужість, байдужість породжує себелюбність, а себелюбність – джерело жорстокості. Щоб запобігти безсердечності, ми виховуємо дітей у душі сердечної турботи, тривоги, неспокою про живе і красиве – про рослини, про квіти, про птахів, про тварин. Дитина, яка бере близько до серця, що в зимову холодну синулька беззахисна, і рятує її від загибелі, оберігає деревце, ця дитина ніколи не стане жорстокою, безсердечною і щодо людей. І навпаки, якщо маленька людина ламає, безжалісно нищить живе, прекрасне, вона може стати маленьким тираном, що знущається над близькими.

Дитяче серце надто чутливе до прищеплювання цих думок, дитяча душа глибоко переживає радість здійснення добра для людей. Якщо таке моральне повчання підкріплюють добрими настановами, спонуканнями до добрих справ для людей, у серці з малих років утверджуються внутрішні духовні сили, що обмежують бажання і вередування. А це дуже важливо для зростання духовної сили особистості.

Василь Олександрович Сухомлинський говорив: «Ніхто не вчить маленьку людину: «Будь байдужим до

людей, ламай дерева, попирай красу, вище за все став своє особисте». Все діло в одній, в дуже важливій закономірності морального виховання. Якщо людину вчать добру – вчать уміло, розумно, вимогливо, в результаті буде добро. Вчать злу (дуже рідко, але буває і так), в результаті буде зло. Не вчать ні добру, ні злу – всеодно буде зло, тому що і людиною її треба зробити» [2, с.554].

Хто в дитинстві бачить лише себе і не бачить інших, ставить свої бажання вище інших, той виростає себелюбцем, егоїстом. Вміти керувати своїми бажаннями – елементарне правило, перший рядок першої сторінки букваря моральної поведінки.

Важливо, щоб педагог забезпечив розуміння вихованцями цінності для людини певних понять, норм, правил життя не шляхом заборони інакомислення, а шляхом створення умов для набуття особистісного сенсу тій чи іншій духовно-моральної цінності. Прагнення людини до розуміння сенсу, до самовизначення, до володіння життєвими цілями є умовою збереження духовного здоров'я. Загальновизнаним є теза про те, що знання стає духовним тоді, коли вони перетворюється на особистісно значимі. Реалізувати цю тезу педагогу допомагає метод спільного пошуку вирішення проблеми, який стимулює вихованця у розвитку його духовного життя.

По відношенню до дітей педагог повинен виявляти розумну вимогливість, виховуючи в них почуття обов'язку і відповідальності. Моральне виховання має розвинути в дітях повагу і любов до людей, щире, доброзичливе і справедливе ставлення до них.

Кожен педагог повинен знати, що «Моральний розвиток дитини не може будуватися на страху покарання. У цьому випадку паралізується розумна діяльність і воля дитини, розвивається вміння лицемірити, хитрувати. Воно не може будуватися і

на основі авторитарності, утомливих «словесних повчань», «наказовій моралі», що для дитини є тим же покаранням, раничи, його діяльну душу і відчужуються від вихователя. Мораль приходить до дитини «через зносини з дорослими і товаришами», що будуються на основі любові, взаємного розташування, розумної спільної діяльності». [1, с.152].

Важливим завданням морального виховання є прищеплення підростаючому поколінню любові до своєї Батьківщини. Життєздатне суспільство має виховувати свою молодь в дусі патріотизму: любові до своєї землі, до своєї єдиної багатонаціональної держави, до природи своєї країни, культури, створеної спільними зусиллями її населення, поваги до національної культури кожного народу, до вітчизняних досягнень у галузі науки і техніки, поваги до перемог предків при захисті нашої країни. Адже любов громадян до своєї країни є основою розвитку суспільства і держави.

З вище зазначеного ми доходимо **висновку**, що процес морального виховання має свою специфіку, сутність якого полягає у тому, що воно здійснюється безперервно на протязі всього життя людини, підвалини якого закладаються ще в ранньому дитинстві. Завдяки моральному вихованню перебудовується сама людська особистість, вона починає тяжіти до моральних цінностей, які відображають суспільні відносини, правила та норми поведінки людей.

Перед загальноосвітньою школою суспільство ставить завдання підготувати відповідального громадянина, здатного самостійно оцінювати, що відбувається в державі і за її межами і будувати свою діяльність відповідно до інтересів оточуючих людей, людину здатну співчувати, завжди прийти на допомогу в скрутну хвилину, справжнього патріота своєї держави, людину з великої літери – високоморальну, що неможливо без певних пе-

ретвореньв системі шкільної освіти:

- моральне виховання має бути наскрізною лінією освіти і входити в усі освітні галузі базисного навчального плану як невід'ємна його складова;
- зорієнтувати процес морального виховання на сучасність;
- постійно підживлювати емоційну сферу дитини, навчити її співчувати, радіти та допомагати природі та оточуючим;
- будувати навчальний процес на гуманістичному ґрунті;
- прищепити підростаючому поколінню любов до своєї Батьківщини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Психологічна спадщина К. Д. Ушинського / за ред. проф. чл.-кор. АПН РСФСР Г.С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1963. – 234 с.
2. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 2 / Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль, А. И. Сухомлинская, – М.: Педагогика, 1980. – 384с.
3. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2 /Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.
4. Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1997. – 288 с.

3.

**ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:
ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

АЛЕКСАНДРОВСКАЯ В.Н.,
доктор философских наук,
заведующая кафедры философии
и социально-гуманитарных
дисциплин, Донецкий
национальный медицинский
университет им. М. Горького

СОЗНАНИЕ И БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ: ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ

В статті розглядаються свідоме і безсвідоме, чотири напрямки культурних установок для роботи з пацієнтами в межах психоаналізу, зв'язок внутрішньої культури особистості з стародавніми архетипами, які виточуються з підсвідомості людини, зв'язок між культурою та підсвідомістю.

Ключові слова: свідоме, безсвідоме культурні установки, архетипи, підсвідомість, культурний образ, культурний вектор.

В статье рассматривается сознание и бессознательное, четыре направления культурных установок для работы с пациентами в рамках психоанализа, связь внутренней культуры личности с древними архетипами, идущими из подсознания человека, связь между культурой и бессознательным.

Ключевые слова: сознание, бессознательное, культурные установки, архетипы, бессознательное, культурный образ, культурный вектор.

This article considers conscious and unconscious, four vectors of the cultural attitudes for work with patients in the frameworks of the psychoanalysis of person and ancient archetypes, beginning from unconscious of the man, relations between cultural and unconscious.

Key words: conscious, unconscious, cultural attitudes, archetypes, unconscious, cultural model, cultural vector.

Проблема взаимоотношения сознания и бессознательного является одной из наиболее неизученных и труднодоступных феноменов современной психологии. Это состояние актуализирует философскую и психологическую рефлексию данной проблематики. В связи с этим **цель** нашего исследования – представить в общем виде возможные формы работы сознания и бессознательного, а также пути их взаимодействия в психике. **Задача работы** – использовать идеи К. Юнга, а также концепцию «культурально-го бессознательного» американского аналитика Джозефа Хендерсона для достижения основной цели нашей научной работы.

Одним из значительных вкладов в развитие научной психологии является концептуальное наследие Джозефа Хендерсона – юнгианского аналитика из Сан-Франциско, доктора медицины.

В 30-ые годы XX века Джозеф Хендерсон проходил психоанализ лично у К.Г.Юнга в Цюрихе. Вернувшись в США, он стал одним из пионеров аналитической психологии в Америке. Вместе с учеником К.Юнга доктором Уилтрайтом он основал институт К.Г.Юнга в Сан-Франциско и был американским вице-президентом Международной Ассоциации Аналитической психологии (IAAP). Он автор ряда книг: «Ступени инициации», «Мудрость змея: мифы о смерти, перерождении и воскрешении» (в соавторстве с М.Оакс), «Тень и самость», а также являлся автором главы «Древние мифы и современный человек» в знаменитой последней книге К.Г.Юнга «Человек и его символы».

Будучи более пятидесяти лет практикующим и обучающим аналитиком, а также преподавателем Стэнфордского медицинского института, он прославился своими работами в гуманистической плоскости – на стыке глубинной психологии, культурологии и философской антропологии, особенно исследованиями архе-

типа инициации.

Впервые доклад Джозефа Хендерсона под заглавием «Архетип культуры» был представлен в Цюрихе в 1962 г. на II Конгрессе по аналитической психологии. В последующие годы эта тематика получила дальнейшее свое развитие. Остановливаясь на таких аспектах, как «архетипы культуры», «архетипические содержания в культуре», «культурные установки с точки зрения психологии», Джозеф Хендерсон пришел к проблеме культурного бессознательного.

Основная концептуально-философская позиция изученного автором материала заключалась в том, что культурное бессознательное имеет культурно-исторический характер и является областью исторической памяти, лежащей между коллективным бессознательным и существующим образом культуры. В этой дефиниции дана гениальная догадка о том, что существует культурная детерминанта бессознательного, являющаяся областью исторической памяти, которая по Джозефу Хендерсону лежит между коллективным бессознательным и существующим образом культуры. Кроме того, в этом определении представлен целый комплекс философских смыслов: он включает две модальности – сознательное и бессознательное, выходит на проблему социальной идентичности, которая, по его мнению, не в последнюю очередь возникает из архетипов коллективного бессознательного. Это определение вышло на такую проблематику как философия мира и философия ритуала, «запускающие процесс индивидуумов» в человеческой эволюции (1,155).

Касааясь архетипического феномена, Джозеф Хендерсон отмечает несколько моментов: «Архетипическое как таковое без-образно и бесформенно. Форма, которую принимает бесформенное, всегда является временной, подобно образу, возникающему в уме. И поскольку его репрезентация носит временный характер, они должны

подвергаться изменениям и трансформациям» (1,155). Как откомментировал этот момент Е.Нейман «эти изменения и трансформации также архетипически детерминированы и поэтому не являются чисто случайными: корни каждой человеческой личности находятся вне исторической области его фактической жизни, ... и если нам последовать вдоль этих корней, мы пройдем через каждый слой истории и предыстории» (2, 131). Сравним с марксистской концепцией, согласно которой «человек – это продукт истории».

Джозеф Хендерсон отмечает, что К.Юнг достаточно часто ссылался на подобное культуральное бессознательное хотя так и не дал ему формального определения. К.Юнг, скорее, почувствовал сам феномен культурального сознания, а уже его последователи изучали его более детально. Культурального сознания К.Юнг в большей степени касался в связи с анализом сновидений. В «Психологии алхимии» он говорил о том, что во снах некоторых пациентов он обнаружил то, что выглядело как историческая регрессия, - содержания которых пациент не мог знать. Как вспоминает Джозеф Хендерсон, цитируя К.Юнга, в своем бессознательном пациент «погружён в море исторических ассоциаций, так что он ведет себя во снах так, как будто он совершенно целенаправленно делает эти удивительные экскурсии в историю человеческого разума. Фактически, он является бессознательным выражением автономного психического развития, подобно средневековому алхимику или классическому неоплатонику. Можно даже сказать – *cum grano salis* – что историю можно создать из собственного бессознательного так же легко, как из текстов» (1,155).

По словам Джозефа Хендерсона, данный феномен другой психоаналитик Е.Нейман назвал «пробуждающимся архетипом». Используя это понятие Джозеф Хендерсон пишет: «Этот тип исторической памяти мо-

жет возникнуть только тогда, когда «пробуждающийся архетип» (Нейман) готов создать символическую репрезентацию для этнической группы или, как в случае пациента Юнга, в психологическом развитии индивидуума» (1,156).

Разрабатывая идею культурального бессознательного Джозеф Хендерсон указывает на тот факт, что этой темой интересовались и другие психоаналитики. Так, он ссылается на А.Плаута, говорящего о формирующейся в философии и психологии «тенденции провозглашать культуральный уровень психического осознания» (3,114). Он упоминает обсуждение этой проблемы Гуттенбуль- Крайгом, называя этот феномен «коллективной тенью» (3,115). «Но, - пишет далее Джозеф Хендерсон, - обеим этим дискуссиям предшествовала глава в книге Х.Г. Бейниса (1939/1971) «Мифология души», где утверждалось существование культуральной психики, живущей в родовой традиции семьи, к которой пациент может возвращаться, чтобы исправить прошлые ошибки или излечить старые психо-культурные болезни. С чисто эмпирической точки зрения культуральное бессознательное производится не только из коллективного бессознательного, но и из личного». И далее: «большая часть того, что Юнг называл личным, в действительности культурально обусловлено. В процессе кормления, отлучения от груди и обучения, ребенок получает от своей матери внимание, любовь и воспитание. Взаимодействуя с ней и другими членами семьи, ребенок также получает свою первую реальную ориентацию во всей культуре, в которую они все погружены. Эдипов комплекс и все его варианты не являются только личными, как утверждал Фрейд, или только архетипическими, как утверждал Юнг. Эрих Фромм впервые описал пьесу Эсхилла «Царь Эдип» в правильном контексте греческой культуры, как отражающую период, когда неустойчивая патриар-

хальная система родства могла всё еще регрессировать до матриархальной системы. С этой точки зрения комплекс Эдипа может возникнуть только у того ребенка, который сталкивается с подобным культуральным паттерном в своей семье. Эриксон и Хорни, также как и такие антропологи, как Радин, Бенедикт, Мид и Бейтсон предоставили много свидетельств независимого существования культуральной психики (называть её сознательной или бессознательной можно только совершенно условно) (1,157).

Интересен путь, по которому Джозеф Хендерсон пришел к идее культурального бессознательного. Этот путь сам по себе интересен и актуален не только для психологической науки, но и для философского осознания и более глубокого представления о сущности мироздания, живой материи и возможностей человека в его единстве с окружающим миром. Если говорить более конкретно, то Джозеф Хендерсон пришел к идее культурального бессознательного через сон. Известно, что К.Юнг также работал со снами.

В дальнейшем своем психоанализе Джозеф Хендерсон писал: «Мой личный опыт такого рода сновидений углубил осознание истории, но на меня также сильно повлияли те специфические культурные послания, которые многократно подтвердились через сны моих пациентов. Идея культурального бессознательного выросла от предположения до живой реальности. Это неоднократно избавляло меня и моих пациентов от грубого допущения, что история живет только в книгах и в заявлениях относительно будущего» (1,159).

Затем Г.Кербин в своей книге «Проблема сравнительной философии» выразил эту же идею в таком виде: «В наше время, - писал он, - доминирующая концепция представляет человека как живущего в истории. Она представляет историю как внешнюю, эзотерическую, основанную на грузе исторической каузальности, которую

она сама вводит. Этому противостоит другая фундаментальная концепция, для которой идея внешней истории, «исторического феномена» лишена всяких оснований. В соответствии с этим взглядом вся история в самом человеке. Следовательно, в сущности человек всегда несет в себе нечто прежде истории – нечто, что он никогда не перестанет нести в себе, что будет хранить его от внешней истории. Тогда это становится предметом внутренней истории...происходящей в «небесах» и «аде», существующих внутри человека» (3,8).

С самого начала философия Джозефа Хендерсона относится к современному течению постюнгианского психоанализа. В самом психоанализе большое место занимают культурные установки личности и их философский анализ.

Культурными установками в психоанализе и, в частности, в философии Джозефа Хендерсона являются четыре вектора психологического исследования личности – социальный, религиозный, эстетический и философский. По мнению психотерапевтов из лаборатории Джозефа Хендерсона эти векторы работы с пациентами давали возможность более полно проявиться «формообразующей природе бессознательного», к чему привел феномен самоанализа контрпереноса.

В книге «Психологический анализ культурных установок» автор исследует влияние культуры на психологические процессы в личности человека. Используя символический анализ К.Г.Юнга, он раскрывает совершенно новые грани такого взаимодействия, внося важный вклад в понимание социально-культурного аспекта психоанализа. Рассмотрение характерных признаков различных культурных установок и их типичных проявлений в психоаналитической практике, а также роли и места психологической установки в современной культуре явилось огромным вкладом в культурологию, философию культуры и в развитие

мировой гуманитарной проблематики в целом.

Рассмотрим четыре вектора культурных установок. Первый из них – социальный. Сложность работы для психоаналитика состоит в том, что ему приходится сталкиваться с представителями контркультурных движений, с кризисом самоидентичности и другими социальными проблемами пациентов. Чтобы не путаться в контрастирующих социальных детерминантах, аналитик в этих условиях занимает собственную социальную позицию. При этом, как отмечается в психоанализе, какой бы кризис идентичности по отношению к социуму у пациентов не возникал, «их может лечить лишь ровня по симптому». Поэтому в начале психологической работы аналитик выясняет социальную принадлежность пациента, хотя, как правило, чистых стабильных групп не бывает. Социальный антрополог В. Тюрнер, исследовавший африканские племена, записал: «... в каждом обществе содержится зеркально относящееся к истеблишменту меньшинство, которое влияет на это общество изнутри. Если мой пациент находится в таком переходном состоянии, я помогаю ему «вступить в диалог со структурой» [1,78]. «И если это проходит успешно, - отмечает он, - то с моей помощью пациент достигает нового типа социальной идентичности. Но если он имеет отличную от моей, более четко выраженную социальную позицию, то возможно и другое развитие. Поначалу я, несомненно должен был считаться со своей неадекватностью в данной области, поскольку в юности имел довольно слабо развитую социальную позицию. Осознание возможности этого фактора пришло ко мне позже» [1,79].

Именно социальную позицию психоаналитики имеют в виду в первую очередь, так как они связывают два важных для себя механизма работы – социогенез и культурогенез. «Социальная позиция, - говорит Джозеф Хен-

дерсон, - вообще говоря, подразумевает выработку этического кода культуры как для существующей культуры, так и для любого контр-культурного движения» [1,22]. И даже в этих условиях, отмечает психоаналитик, он «часто обнаруживал, что эта установка дает особенное сопротивление при анализе, так как пациент может думать, что если бы социальные проблемы нашего времени были решены, то конфликт целиком исчез бы, и психиатрия стала бы ненужной. В случаях, если моя социальная позиция отличается от позиции пациента, необходимо следить за тем, чтобы она его не подавляла. Но я должен дать ему понять, что любая истинная социальная позиция не должна отождествляться с политическими мнениями или социальными манерами поведения. В этот момент, чтобы избежать потери времени на разговоры о мирской адаптации или о конфликтующих точках зрения ее сторонников, необходимо понимание процесса индивидуации со стороны терапевта» [1,22].

Психоаналитики утверждают, что работая с социальной позицией, нельзя прибегать к обычным критериям классификации или употреблять стандартные философские причинно-следственные связи. Надо рассматривать субъективную и объективную природу индивидуальных реакций пациента и аналитика. И в этих условиях для успешной терапии в большей степени должно интересоваться «соответствие одних другим». Здесь Джозеф Хендерсон обращается к китайской философии: «В древнем китайском трактате «Искусство ума» есть высказывание, отражающее этот метод следующим образом: то, что человек хочет узнать – это *то* (т.е. *внешний мир*). Но его средства познания являются *этим* (т.е. им самим). Как мы можем познать *то*? Только через совершенство *этого*» [5,17].

Достоинство глубинного анализа в том, что он работает с социокультурными уровнями лич-

ности. Он вскрывает глубину социальной адаптации человека. Исследует стадии индивидуализма, глубину эгоистичности, степень социальной идентичности и т.п. В связи с этим Джозеф Хендерсон отмечает: «Иногда говорят, что глубинный анализ усиливает автономию индивидуума в отношении его социальной адаптации. Это верно и в отношении политики. Стадия индивидуализма, даже эгоистичности, неизбежна в начале любого процесса самопознания. Она необходима, чтобы разрушить первоначальную идентичность с классом, в котором вы родились, или типы семейной идентичности, остающиеся бессознательными. Однако, если индивидуализм этого первого разрыва с традицией становится фиксированным, его нарциссическая эксцентричность препятствует нормальному развитию любой истинной социальной позиции. Тип психологического развития, который мы наблюдаем в течение достаточно долгого периода анализа, убеждает меня в том, что в процессе индивидуации вновь должно прийти время для принятия социального измерения жизни. Но это принятие приходит не как предыдущая бессознательная идентификация с отдельным классом или системой верований, а как то, что должно родиться в ответ на индивидуальные потребности» [1,23].

Культура тесно связана с психикой и формируется ею. Можно сказать, что личность воспитывается не обществом и даже не коллективом, а культурой. Поэтому пренебрегая культурой, личность страдает от этого сама в первую очередь. Однако зрелая социальная установка, по мнению психологов, может сформироваться только в человеке с хорошо дифференцированными чувствами независимо от всех различных социальных проявлений.

Говоря о влиянии синтеза внутренней культуры человека и его психологических качеств на адаптацию в обществе, Дж. Хендерсон говорит, что когда этого чувства не хватает, люди

сомневаются в своей способности к адаптации. А у адаптации все-таки социокультурные корни. На практике это означает, что существование человеческих существ невозможно объяснить удовлетворительным образом в терминах изолированных инстинктов или целенаправленных механизмов – таких, как голод, сила, секс, выживание. То есть главная цель человека – это не есть или пить, и т.п., но быть человеком. Вне этих влечений наша внутренняя психическая реальность служит проявлению живой мистерии, которую можно выразить только символами. В поисках ее выражения бессознательное часто обращается к мощному образу Космического человека [6, 81]

«Человек» здесь означает «культивированный» в смысле алхимика Джеральда Дона *vir unis* или «истинный человек», о котором Юнг писал: «истинный человек» выражает Антропос в индивидуальном человеческом бытии... «Истинный человек» не будет разрушать значимые формы культуры, так как он является высшей формой культуры» [6,76]

Религиозная позиция человека также пронизана социокультурным его состоянием. Психологи отмечают, что религиозное чувство может быть передано от родителей к ребенку по линии общественной культурной нормы. Ребенок может молиться перед образом Бога, произведенным из образов отца и матери, но пределы его переживаний совпадают с пределами исполнения желаний. Что касается веры, то это – более глубокое культурно-духовное состояние личности, требующее и другого, более глубокого психоанализа, связанного с психосоматической системой организма, о чем мы философы и психологи знаем, что истинная религиозно-культурная позиция зависит от непоколебимого чувства ее ценности, а не от логических доводов.

Должен быть эффект откровения, когда образ Бога воспринимается и пе-

реживается аффективно при его возникновении из мира архетипических образов. В этом состоянии устраняется дисфункция между внутренним духовным состоянием человека и окружающей его жизнью. Этому служит и ритуал – культурный тип ощущения, избавляющий от старых отношений. Это механизмы связи с миром. Соблюдая эти принципы, человек находится в постоянном состоянии самоочищения, регулярной самокоррекции своих взаимоотношений с окружающими людьми и социумом, придерживается и остается в рамках культурно-духовного типа поведения. Джозеф Хендерсон отмечает, что для таких людей «образ Бога является символом возникновения и роста, происходящих внутри, как растение прорастает в хорошо культивируемом саде». [1,40]. Религиозная культурная установка открывает в человеке духовное зрение и такой человек видит то, что для других сокрыто, невидимо, находится в тени. По этому поводу Аниела Яффе пишет: «Заставить вещи, прячущиеся в тени, проявиться и удалить тень от них – это Бог позволил разумному философу сделать через природу... Все эти вещи происходят, и глаза обычного человека не видят их, но глаза знания и воображения воспринимают их истинным и самым истинным виденьем». [1,43]. Психологи и философы отмечают, что подобное осознание может приходить только после религиозно-культурных ревизий души, чтобы с каждым разом устанавливать ее новым способом.

Как мы уже говорили раньше, психоаналитики успешно работают с культурными установками своих пациентов. Мы описали социальную и религиозную позиции как внутренний культурный материал личности. Таким же уровнем и статусом психологи наделяют эстетическую и философскую позиции и развитость человека.

В отличие от социальной и религиозной позицией, отмечает Дж. Хендерсон, эстетическая установка не предполагает какое-либо чувства долга. Ощу-

щение и переживание красоты зависят исключительно от типа восприятия человеком какого-либо образа, что может быть обманчивым если у человека не развита эстетическая установка, соответствующая его культурным ценностям. Исследуя эту мысль психологи уточняют, что в целом эстетическая установка является не только наиболее надежной формой культурной ориентации для поэтов, художников, композиторов или их специфической публики, но и для многих обычных людей.

Высоко ценил искусство К. Юнг. Он писал: «Мы не можем позволить себе быть индифферентными к поэту, так как в их принципиальных работах и в самых глубоких вдохновениях они творят из глубин коллективного бессознательного, так что «имеют обучающее влияние на свое собственное и на последующее поколения» [5, 124].

В целом какими бы позициями не пользовался художник, ни одна из позиций не похожа на другую, заключает Джозеф Хендерсон: Все они подчиняются одному закону развития – возникающая из архетипической матрицы, они затем включаются в культурный комплекс или паттерны, который помогает личности в культурной ее детерминации.

Интересное замечание Джозеф Хендерсон делает в отношении следующего контингента своих пациентов. «Встречая философскую позицию у пациентов или у друзей, - пишет он, - я удивляюсь их скупуплезности в поисках правды. Такие люди – не формальные или сознательные философы, а «естественные» - средние люди, которые приобрели определенный взгляд на жизнь, поддерживающий их и дающий точку опоры в понимании того, что есть Бог, мужчина и женщина, каково их собственное место во Вселенной». [1, 83].

«Склонность к философствованию, - пишет Джозеф Хендерсон, - следовательно, так же, как и при эстетической тенденции на ее ранних стадиях, может стать формой сопротивления, при-

водя к успокоенности в личных проблемах, от которых эти люди страдают и которые в первую очередь приводят их на анализ. Они настолько разумны и рассудительны, что можно не почувствовать разногласий между ними и терапевтом, так как мы тоже научены быть рассудительными и, насколько возможно, разумными. Кажется, их конфликты находят примирение в самом опыте философствования, и бывает трудно распознать, насколько они закрыты к психологическим изменениям. Но их сопротивление может и не быть таким сильным, как кажется. Большинство анализируемых достаточно готовы его оставить, чтобы погрузиться в свои собственные глубины.

Однако иногда мы встречаем действительно сильное сопротивление, и тогда, пока они не готовы соприкоснуться теснее со своими личными психологическими потребностями, необходимо признать, что их идеи имеют внутренний смысл, который нельзя отрицать. Никто не может получить ощутимые свидетельства без значительного психического шока. Соответственно, таким людям, обычно с доминирующей функцией мышления, нужно позволить обдумать этот терапевтический вызов их философской

позиции, прежде чем начать исследовать психику более глубоко». [6,85].

Таким образом, научный анализ исследуемой нами проблемы позволяет нам сделать ряд выводов.

Во-первых, мы исследовали культурные установки современного американского психоаналитика Джозефа Хендерсона, в частности, четыре их вектора – социальный, религиозный, эстетический и философский, показали значение внутрикультурного развития личности пациента для его успешной психотерапии.

Во-вторых, мы показали в целом концепцию «культурального бессознательного» в психоанализе Джозефа Хендерсона, архетипические детерминанты внутрикультурного и социокультурного развития человека.

В-третьих, работа над философскими идеями психоанализа Джозефа Хендерсона, высказанных в ряде его работ («Психологический анализ культурных установок», «Древние мифы и современный человек», «Архетипы культуры» и др.), позволяет нам заключить, что актуальность концепций этого аналитика не вызывает сомнения и требует своего дальнейшего изучения.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Хендерсон Джозеф. Психологический анализ культурных установок. М., «Добросвет», 1997, 209 с.
2. Neumann E. Art and the creative unconsciousness. Art and time. N.Y. – "Pantheon". – 1959. – 432 p.
3. Corbin H. The question of comparative philosophy. Dalas: Spring Publ. – 1980. – 262 p.
4. Fordham M. "Review of Goseph Henderson's of imatiation", G. Analyt. Psychology, 13.2. 1998. – p.76-93.
5. Milner M. The role of illusion in Symbol Formation. New Directions in Psychoanalysis. – London: Tavistock, 1998/–320 p.
6. Хендерсон Джозеф «Древние мифы и современный человек» / в кн.: К.Г. Юнг. «Человек и его символы». – Спб: «Б.С.К.» - 1996. – 290 с.
7. Granet M. The religion of Chinees peoples. – N. – Y.: Harper and Row. – 1995. – 320 p.

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

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СІМЕЙНОГО МІКРОСЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подано теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей соціальної детермінації креативності дітей дошкільного віку на матеріалі сімейного мікросередовища.

Ключові слова: вербальна та невербальна креативність, тестова та експертна оцінка креативності, соціальне середовище, батьківське ставлення.

В статье представлено теоретическое обоснование и эмпирическое исследование особенностей социальной детерминации креативности детей дошкольного возраста на материале семейной среды.

Ключевые слова: вербальная и невербальная креативность, тестовая и экспертная оценка креативности, социальная среда, родительское отношение.

In the article theoretical substantiation and empiric research of features of social determination of creativity of children under school age on material of domestic microenvironment is given.

Key words: verbal and un verbal creativity, test and expert estimation of creativity, social environment, paternal attitude.

Постановка проблеми. Рівень розвитку творчих здібностей є важливим критерієм успішності людини в усіх сферах життєдіяльності. Проте питання природи творчих здібностей, факторів,

що детермінують їх розвиток, закономірностей формування та розвитку креативності залишаються дискусійними. Проблема обумовленості творчих здібностей дітей сімейним мікросередовищем особливо важлива для

© Василькевич Я.З., 2012

дошкільного віку, оскільки реалізація креативності в ранньому віці найбільше залежить від умов середовища. Дослідницький підхід до аналізу проблеми детермінації творчих здібностей середовищем полягає у вивченні впливу природного або спеціально створеного соціального середовища на різні показники креативності.

Внесок середовища в розвиток інтелектуальних і творчих здібностей безсумнівний. Соціальне середовище може або перешкоджати, або сприяти розвитку інтелекту та креативності. Виявлено, що креативність, як загальна творча здібність, більшою мірою залежить від сімейного середовища, ніж загальний інтелект. Рівень розвитку вербальної та невербальної креативності залежить від ширини кола спілкування та наявності в сім'ї демократичного стилю виховання.

В. Н. Дружинін [2] виділяє три шляхи підвищення рівня розвитку творчих та інтелектуальних здібностей:

1) створювати середовище для їх розвитку в сім'ї;

2) формувати інші психічні властивості, які підвищують творчу та інтелектуальну продуктивність;

3) створювати таку сімейну ситуацію, в якій властивості, що впливають на підвищення когнітивної продуктивності, могли б проявитися.

У зв'язку з таким формулюванням проблеми нашого дослідження необхідно проаналізувати вплив факторів виховного впливу як аспекту соціального середовища на розвиток здібностей. Потреба в проведенні подібних досліджень висока, оскільки саме сім'я є тим мікросередовищем, яке створює вельми різноманітні умови для когнітивного розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні та зарубіжні фахівці, які працюють в рамках «програми» середовища, здобули значний дослідницький матеріал у вивченні впливу природного або спеціально змодельованого соціального мікросередовища на здібності (В. Д. Шадрин-

ков, В. Н. Дружинін, Д. В. Ушаков, М. О. Холодна, О. М. Поддьяков, А. М. Воронін, Н. В. Хазратова, Н. М. Гнатко, Дж. Рензулі та ін.). Отримані результати дослідження впливу сімейного мікросередовища на здібності: емоційні стосунки та способи взаємодії членів сім'ї здійснюють суттєвий вплив на розвиток інтелекту і креативності дітей (В. М. Дружинін; Н. В. Хазратова; Д. В. Ушаков; Т. М. Тихомирова; К. А. Хеллер, А. Зіглер та ін.). Зарубіжні дослідження впливу сім'ї на креативність дитини, як вважає Т. Любарт [3], в основному зосереджені на вивченні типів структурування сімейного середовища та стилів батьківського виховання. Результати, отримані в цих дослідженнях, по-різному трактують умови, що сприяють розвитку креативності.

Разом з тим систематизація дослідницьких результатів і теоретичний аналіз проблеми утруднений через різноманітність і неоднорідність застосованих підходів і емпіричних методів. Проте, на думку Д. В. Ушакова, специфікація різних шляхів впливу та їх взаємовідношення виявляється центральним завданням для побудови інтегративної моделі соціальної детермінації здібностей, яка дозволяє синтезувати окремі розрізнені знання [7].

Метою нашого дослідження є емпіричне вивчення особливостей зв'язку факторів виховного впливу батьків як аспекту соціального середовища та показників вербальної і невербальної креативності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення механізмів впливу соціального середовища застосовуються дві основні дослідницькі стратегії. Перша стратегія полягає в оцінці здібностей дітей, які опинилися в різних (в першу чергу – сімейних і освітніх) умовах середовища. Друга стратегія передбачає формувальний експеримент, за допомогою якого оцінюється, які зовнішні умови призводять до когнітивного прогресу дитини. Обидва напрямки мають

свої плюси і мінуси та виявляють різні сторони когнітивного розвитку.

При обох дослідних схемах в якості незалежної змінної виступають особливості середовища (наприклад, інтелект батьків, емоційні стосунки і число дітей в сім'ї при дослідженні в природних умовах або завдання, які пред'являються дитині в формувальному експерименті), а в якості залежної змінної – показники тестів (психометричний інтелект і психометрична креативність) або успіхи в реальному творчому житті.

На думку В. М. Дружиніна, роль середовища у формуванні здібностей в емпіричному дослідженні буде виявлена, якщо при плануванні врахувати основні параметри середовища. Такими параметрами є взаємодія дитини з її найближчим оточенням: сім'єю, однокласниками, вихователями, вчителями, іншими дорослими і дітьми [1].

Результати досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів, отримані в рамках середовищного напрямку, узагальнені у вигляді декількох теоретичних моделей, що описують вплив соціального середовища на інтелектуальні та креативні здібності. Ці моделі є результатом двох дослідницьких підходів: досліджень здібностей у природному середовищі та формувального експерименту. Розглянемо основні моделі впливу батьків на когнітивні здібності дітей, виділені в літературі [2; 4].

Модель атмосфери. В. М. Дружинін [2] припускав, що для розвитку креативності найважливіше значення має широта сфери спілкування, а не тільки загальний рівень інтелектуального клімату. Діти, які мають братів і сестер, краще взаємодіють один з одним, менш егоцентричні, більш наполегливі в досягненні своїх цілей, більш відкриті досвіду. Відзначається, що старші діти більш директивні та домінують, ніж молодші, що істотно перешкоджає розвитку креативності.

Модель атмосфери, яка виявилася досить адекватною щодо оцінки

середовищних впливів на психометричний інтелект, стає непридатною щодо інших показників когнітивного розвитку. Так, найбільший рівень креативності в сім'ї, як виявилось, мають старший і молодший з братів і сестер. Модель атмосфери є середньостатистичною і формальною, вона не дає пояснення механізмів впливу. Для уточнення цих механізмів висунуто три додаткові моделі. Одна з них (експозиційна, за термінологією, запропонованою В. М. Дружиніним) припускає, що вплив на інтелект дитини здійснює тривалість перебування з близькою людиною. Друга модель (ідентифікаційна) відводить вирішальну роль ідентифікації дитини з батьками. Третя модель підкреслює значення емоційної близькості. Всі три моделі, таким чином, уточнюють феномен атмосфери.

Ідентифікаційна модель. Ідентифікаційна модель виглядає цілком природно: логічно припустити, що дитина імітує того з батьків, з ким він ідентифікується. Проте факти не підтверджують цих міркувань. Дитина ідентифікується з батьком своєї статі, тому в рамках аналізованої моделі слід було б очікувати, що інтелект хлопчиків більше пов'язаний з інтелектом батька, а дівчаток – з інтелектом матері. На противагу цьому в більшості емпіричних досліджень отримані результати про так званий «материнський ефект»: інтелект дитини незалежно від статі більше корелює з інтелектом матері, ніж батька [2].

Експозиційна модель. Модель, яка припускає, що вплив батьків на здібності дитини пропорційний часу їх спілкування, більше відповідає феномену «материнського ефекту». Оскільки в більшості культур матері проводять з дітьми більше часу, ніж батьки, материнський ефект видається таким, що відповідає передбаченням експозиційної моделі. Все ж, як впливає з розгляду наступної моделі, експозиційна модель при більш пильному розгляді виявляється не цілком задовільною.

Модель емоційної близькості. Ця модель запропонована В. М. Дружиніним на основі уточненого аналізу материнського ефекту. Автору вдалося показати, що насправді інтелект дитини не обов'язково найбільш тісно пов'язаний з інтелектом матері: він більше пов'язаний з інтелектом того з батьків, який емоційно ближчий дитині. Оскільки в російській та західноєвропейській культурах зазвичай найбільш близьким із батьків є мати, на статистично репрезентативних вибірках зафіксовано материнський ефект [1].

Порівняльний аналіз моделей показує, що названі моделі не є цілком рядоположними, оскільки не охоплюють повністю всього причинно-наслідкового ряду між явищем середовища і когнітивним результатом.

Таким чином, теоретичний аналіз основних дослідницьких підходів до вивчення сімейного середовища та його зв'язку з когнітивним розвитком дитини показав, що: 1) сім'я для дитини дошкільного віку в більшості випадків – первинний і основний компонент середовища, в якому безпосередньо складаються умови її фізичного, психічного, емоційного та інтелектуального розвитку; 2) у контексті досліджень впливу сімейного середовища на розвиток здібностей дітей безсумнівний інтерес представляє виховна функція інституту сім'ї, зокрема її аспект, пов'язаний із систематичним виховним впливом на кожного члена сім'ї.

Розвиток сучасної дитини як особистості передбачає максимальну реалізацію нею своєї активності, самостійності, творчої ініціативи, прагнення обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати свої власні потреби та інтереси.

Теоретичний аналіз основних дослідницьких підходів до вивчення сімейного середовища та його зв'язку з когнітивним розвитком дитини показав, що сім'я для дитини старшого

дошкільного віку в більшості випадків – первинний і основний компонент середовища, в якому безпосередньо складаються умови її фізичного, психічного, емоційного та інтелектуального розвитку.

Основні дослідницькі підходи до вивчення сім'ї зводяться до розгляду сімейних стосунків з клініко-психологічних позицій. Проте досліджень, присвячених когнітивному розвитку дітей, який підлягає виховному впливу в умовах нормальної сім'ї, значно менше.

Незважаючи на розмаїтість понять, які описують батьківські стосунки, практично у всіх підходах можна помітити, що батьківське ставлення за своєю природою суперечливе. Дослідження А. Н. Леонтьєва, А. Р. Лурія, Д. Б. Ельконіна та інших показали, що психічний розвиток дитини визначається її емоційним контактом і особливостями співробітництва з батьками.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених у роботі завдань було використано методичний комплекс для психодіагностики факторів виховного впливу та креативності дошкільників.

Для дослідження креативності використано тест креативності Торренса, адаптований О. Є. Тунік [5], який складається з вербальної (7 субтестів) та образної (3 субтести) батареї.

Для об'єктивної експертної оцінки різних видів здібностей вихователями дошкільних закладів використано шкали Рензулі у модифікації О. Є. Тунік і В. П. Опутнікової [6]. Об'єктивність експертної оцінки забезпечувалась тим, що в рейтингових шкалах використані поведінкові характеристики обдарованості, тобто такі, щоб за допомогою систематичного чи випадкового спостереження в різноманітних ситуаціях педагоги могли оцінити ступінь прояву різноманітних якостей дітей.

Для в'яснення механізмів впливу соціального середовища (зокрема, сімейного) на здібності дитини використано Тест-опитувальник батьків-

ського ставлення (ОРО), розроблений А. Я. Варгою і В. В. Століним, який дає можливість виявити особливості виховної поведінки дорослих.

Батьківське ставлення розуміється як система розмаїтих почуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру й особистості дитини, її вчинків.

Високий тестовий бал за відповідними шкалами інтерпретується як відкидання, соціальна бажаність, симбіоз, гіперсоціалізація, інфантилізація.

Найбільш оптимальним є такий рівень батьківського ставлення як кооперація – це соціально бажаний образ батьківського поводження. Батьки високо оцінюють здібності своєї дитини, відчують почуття гордості за неї, заохочують ініціативу і самостійність, намагаються бути з нею на рівних.

До нейтрального рівня можна віднести стосунки за типом «симбіоз» і «маленький невдаха». Батьки бачать свою дитину молодшою в порівнянні з реальним віком, прагнуть задовольнити її потреби, відгородити від труднощів і неприємностей життя, не надають їй самостійності.

До негативного рівня батьківського ставлення відноситься такий тип батьківських стосунків як «відкидання» і «авторитарна гіперсоціалізація». Батьки сприймають свою дитину поганою, непристосованою. Жадають від неї беззастережної слухняності і дисципліни. Здебільшого відчують до дитини злість, роздратування, досаду.

Дослідження особливостей соціальної обумовленості розвитку креативності дітей дошкільного віку здійснювалося на базі дошкільного навчального закладу «Берізка» м. Переялава-Хмельницького. До вибірки нашого дослідження увійшли дошкільники віком 5-6 років у кількості 20 осіб.

У результаті проведеного емпіричного дослідження нами не було виявлено старших дошкільників з високою креативністю за обома загальними

показниками. Серед досліджуваних старшого дошкільного віку переважають такі, що мають нормальний рівень розвитку як загальних, так і парціальних показників вербальної та образної креативності. Було встановлено, що у всіх досліджуваних образна креативність знаходиться дещо на вищому рівні, ніж вербальна.

Рейтингові експертні оцінки прояву творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку є вищими, ніж результати тестів креативності. На думку вихователів, лише у 20 % дітей творчі здібності знаходяться на середньому рівні та у 80 % – на високому рівні.

У результаті емпіричного вивчення особливостей батьківського ставлення до дітей дошкільного віку виявилось, що домінуючими є «авторитарна гіперсоціалізація» (IV шкала) – 90 процентильний ранг, «симбіоз» (III шкала) – 90 процентильний ранг, інфантилізація (V шкала – «маленький невдаха») – 75 процентильний ранг. Це свідчить про те, що батьки не надають дитині самостійності, не довіряють своїй дитині, вважають її неуспішною і невмілою. Загалом намагаються захистити дитину від труднощів життя і строго контролювати її дії.

Кооперація як соціально бажаний образ батьківського ставлення до дітей розвинена недостатньо – 31 процентильний ранг. Цей рівень можна інтерпретувати як неналежну зацікавленість батьків у справах і планах дитини. Батьки невисоко оцінюють інтелектуальні та творчі здібності дитини, не відчують почуття гордості за неї. Вони недостатньо заохочують ініціативу і самостійність дитини, не намагаються бути з нею на рівних.

Такі особливості соціального оточення в сім'ях дошкільнят не сприяють розвитку та прояву креативності як творчої здібності дітей.

Що стосується «прийняття-відкидання» (I шкала), то середньогрупове значення шкали знаходиться на рівні 31 процентильного рангу. Це свідчить про переважання полюсу

Таблиця 1. Кількісні та рівневі значення показників креативності у підгрупах із сприятливим і несприятливим батьківським ставленням.

N = 20

	ВК		ОК		ЕО	
	Т-шкала	Рівень	Т-шкала	Рівень	Бал	Рівень
Висока гіперсоціалізація	38,1	НН	46,5	Н	27,5	В
Низька гіперсоціалізація	39,9	Н	48,5	Н	31,7	В
Середньогрупове значення	39,06	НН	47,5	Н	29,6	В

Примітка:

ВК – вербальна креативність;

ОК – образна креативність;

ЕО – експертна оцінка креативності.

«прийняття» за цією шкалою. Шкала відображає інтегральне емоційне ставлення до дитини. Емоційне прийняття означає: батькам подобається дитина такою, якою вона є. Батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй. Батьки прагнуть проводити багато часу разом із дитиною, схвалюють її інтереси та плани. Така сімейна атмосфера сприяє розвитку та прояву креативності дітей. Саме з цією шкалою виявлені значущі кореляційні зв'язки загальних показників креативності.

Аналіз особливостей прояву взаємозв'язку батьківського ставлення та креативності дошкільників передбачав встановлення кореляційних зв'язків показників вербальної і невербальної креативності та експертних оцінок із шкалами батьківського ставлення до дітей.

Усі загальні показники креативності позитивно корелюють з усіма шкалами батьківського ставлення. Найбільш тісний зв'язок із показниками креативності виявила І шкала – «прийняття-відкидання», яка відображає інтегральне емоційне ставлення до дитини: з експертними оцінками $r = 0,36$, з вербальною креативністю $r = 0,39$ та з образною креативністю $r = 0,55$ (p

$< 0,05$). Загалом найвищі кореляційні зв'язки із шкалами батьківського ставлення рейтингові оцінки креативності вихователів: із II шкалою «кооперація» – 0,47, із III шкалою «симбіоз» – 0,41, із IV шкалою «авторитарна гіперсоціалізація» – 0,31.

З метою виявлення особливостей впливу сімейного мікросередовища на розвиток креативності дошкільників вибірка досліджуваних була розподілена на дві підгрупи за рівнем батьківського ставлення.

Порівняльний аналіз підгруп із сприятливим і несприятливим сімейним мікросередовищем показав, що виділені підгрупи значуще відрізняються за кількісним значенням і рівневим розподілом основних показників креативності та рейтингових експертних оцінок (табл. 1).

Кількісні значення загальних показників вербальної (ВК) і невербальної (ОК) креативності за тестом Е.Торренса (38,1 і 46,5 Т-балів) та експертних оцінок (ЕК) креативності (27,5) у підгрупі з високою гіперсоціалізацією («авторитарна гіперсоціалізація») є нижчими не тільки від відповідних показників у підгрупі з невисокою гіперсоціалізацією (39,9 і 48,5 Т-балів та 31,7), але й від середньогрупових

значень загальної вибірки досліджуваних (39,06 і 47,5 Т-балів та 29,6).

Щодо рівневого розподілу старших дошкільників за значеннями загальних показників вербальної і невербальної креативності та рейтинговими оцінками експертів, то у підгрупі з невисокою гіперсоціалізацією переважають досліджувані з нормальним і високим рівнем творчих здібностей дошкільників.

Висновки. Таким чином, проведене емпіричне дослідження дає підставу стверджувати, що гармонійні стосунки між дітьми та батьками за типом «кооперація» сприяють розвитку креативності, а стосунки за типом «відкидання» та «авторитарна гіперсоціалізація» гальмують розвиток і прояв креативності у дітей дошкільного віку.

У результаті емпіричного вивчення особливостей батьківського став-

лення до дітей дошкільного віку виявилось, що домінуючими є «авторитарна гіперсоціалізація», «симбіоз», інфантилізація. Це свідчить про те, що батьки не надають дитині самостійності, вважають її неуспішною і невмілою. Загалом намагаються захистити дитину від труднощів життя і строго контролювати її дії. Кооперація як соціально бажаний образ батьківського ставлення до дітей розвинена недостатньо, що можна інтерпретувати як неналежну зацікавленість батьків у справах і планах дитини. Батьки невисоко оцінюють інтелектуальні та творчі здібності дитини, недостатньо заохочують ініціативу і самостійність дитини. Такі особливості соціального оточення в сім'ях дошкільнят не сприяють розвитку та прояву креативності як творчої здібності дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – М. : ПЕР СЭ ; СПб. : ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
2. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 176 с.
3. Любарт Т. Психология креативности / Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. ; пер. с фр. – М. : «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
4. Тихомирова Т. Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды / Тихомирова Т. Н. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 230 с.
5. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.
6. Туник Е. Е. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников / Е. Е. Туник, В. П. Опутникова. – СПб. : Речь, 2005. – 104 с.
7. Ушаков Д. В. Структура и динамика интеллектуальных способностей : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Ушаков Дмитрий Викторович. – М., 2004. – 370 с.

ГРИКУН А.С.,
Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті здійснено теоретичний аналіз досліджень проблеми саморегуляції дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку. Визначено специфіку психічного розвитку та конкретизовано роль гри у формуванні саморегуляції дошкільника з порушенням інтелектуального розвитку.

Ключові слова: саморегуляція, емоційно-вольова саморегуляція, порушення інтелектуального розвитку, гра.

В статье осуществлен теоретический анализ исследований проблемы саморегуляции детей дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития. Определена специфика психического развития и конкретизированы роль игры в формировании саморегуляции дошкольника с нарушением интеллектуального развития.

Ключевые слова: саморегуляция, нарушение интеллектуального развития, дошкольник.

The article highlighted features of the formation of self-regulation provided psycho-physical development and stated the role of the functional approach in ensuring the development of self-control of adolescents with mentality violations. Self-regulation is defined as a system and presented its model, described structural components and their specific according to the peculiarities of infringement of intellectual development. Keywords: socialization, self-regulation, a functional approach, mentality violations.

Key words: self-regulation, violation of intellectual development, preschooler.

Проблема розвитку саморегуляції дошкільників у дитячій психології завжди привертала увагу багатьох дослідників і розглядається як провідна лінія розвитку особистості дитини. Сучасна психологія вбачає причини розвитку життя людини, в конкретних і суперечливих соціально-психологічних умовах, найрізноманітніших аспектах її взаємодії з навколишнім середовищем. Рушійними силами розвитку визначено притаманні йому внутрішні суперечності розв'язання яких є його основою. Взаємодія різних передумов, обставин, умов, чинників виступає якісною складовою розвитку і визначає можливість опосередкованого керування ним.

Становлення дитини як особистості здійснюється шляхом її активної взаємодії з соціальним середовищем, у якому вона черпає необхідні для її соціалізації засоби (цінності, ідеали, норми, знання, вміння, звички тощо). У процесі взаємодії з оточенням створюється індивідуальна ситуація розвитку, яка зумовлює своєрідність кожної особистості і значною мірою визначає шлях її розвитку.

Уже в дошкільному віці починає формуватися особистість дитини, причому цей процес тісно пов'язаний з розвитком її емоційно-вольової сфери, із формуванням інтересів та мотивів її поведінки, що, відповідно, детермінується соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

Джерелом емоційних переживань дитини є її діяльність, спілкування з оточуючим світом. Освоєння в дошкільному дитинстві нових, змістовніших видів діяльності сприяє розвитку глибших та стійкіших емоцій, пов'язаних не лише з близькими, а й з віддаленими цілями, не тільки з тими об'єктами, що дитина сприймає, а й тими, які уявляє.

Діяльність породжує передусім позитивні емоції, причому своєю метою, сенсом, якого вона набуває для дити-

ни та самим процесом її виконання. Особливості соціальної ситуації розвитку дошкільняти виражаються в характерних для нього видах діяльності, передусім у сюжетно-рольовій грі, яка є формою творчої діяльності. Граючись, дитина поєднує в собі роль автора п'єси та актора, декоратора й техніка. У грі вона пізнає світ, стосунки, ролі, поведінку людей, моделює міжособистісні стосунки в ньому, вчиться орієнтуватися в різних сферах людської життєдіяльності, оволодіває правилами та нормами життя. У грі відбувається самопізнання, усвідомлення свого внутрішнього світу, оволодіння першими формами саморегуляції.

У психічному розвитку дитини грі належить особливо важлива роль. Вона формує її здатність до довільної діяльності й поведінки, символічних замінів, саморегуляції, тренує пам'ять, розвиває сприймання, мислення, фантазію, здатність до спілкування, волю. Гра сприяє фізичному розвитку дитини, створює його перспективу. Як стверджував Л.С. Виготський, «у грі дитина завжди вища від свого середнього віку, вища від своєї звичайної повсякденної поведінки; вона в грі ніби на голову вища від самої себе. Гра конденсовано містить у собі, як у фокусі збільшувального скла, всі тенденції розвитку; дитина в грі ніби пробує зробити стрибок над рівнем своєї звичної поведінки» [4].

У дошкільному віці уява, мислення та мовлення тісно пов'язані. Їх синтез породжує здатність творити образи та довільно маніпулювати ними за допомогою мовних самоінструкцій. Це означає, що у дитини виникає та починає успішно функціонувати внутрішнє мовлення як засіб мислення, з'являється опосередкована певними уявленнями довільна поведінка. Одночасно завершується процес опанування мови як засобу спілкування, що створює основу для активізації виховання і розвитку дитини як особистості. У процесі виховання відбувається засвоєння необхідних моральних

норм, форм і правил культурної поведінки. Усвідомлені малюком норми і правила починають керувати його поведінкою, перетворювати його дії на довільні та морально регульовані вчинки. Це засвідчує появу довільної моральної саморегуляції.

Зростає потреба дошкільника в товаристві ровесників, внаслідок чого інтенсивно розвиваються соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання тощо). Виникають інтелектуальні емоції. У процесі спілкування дитини з дорослими формуються її моральні почуття. Урізноманітнюються прояви почуття власної гідності: розвивається як самолюбство, так і почуття сорому, ніяковості.

О.В. Запорожець зазначає, що важливе значення у формуванні моральних почуттів мають дитячі уявлення про позитивні еталони, що дозволяють передбачати емоційні наслідки власної поведінки, завчасно переживати задоволення від її схвалення як «хорошої» або ж невдоволення від її оцінки як «поганої». Таке емоційне передбачення грає вирішальну роль у формуванні моральної поведінки дошкільника. [3]

Дошкільник починає відособлюватися від дорослого, диференціюючи себе як самостійну людську істоту. При цьому поведінка дитини зорієнтована на дорослого (його вчинки та стосунки з людьми) як зразок для наслідування. Вирішальну роль у засвоєнні зразків поведінки відіграє оцінка, яку авторитетні для дитини люди дають іншим дорослим, дітям, героям казок та розповідей тощо. Орієнтація поведінки дошкільника на дорослого зумовлює розвиток її довільності, оскільки тепер постійно зіштовхуються як мінімум два бажання: зробити щось безпосередньо («як хочеться») чи діяти відповідно до вимог дорослого («за зразком»). З'являється новий тип поведінки, яку можна назвати особистісною.

Поступово розвивається певна ієрархія мотивів, їх супідрядність. Ді-

яльність дитини тепер зумовлюється не окремими спонуканнями, а ієрархічною системою мотивів, у якій основні та стійкі набувають провідної ролі, підпорядковуючи ситуативні пробудження. Пов'язано це з вольовими зусиллями, потрібними для досягнення емоційно привабливої мети.

Що старші стають діти, то рідше у їхній поведінці проявляються афективні дії, їм легше впоратися з виконанням необхідних для досягнення мети дій всупереч обставинам.

На розвиток вольових якостей позитивно впливає гра. Відособлюючись від дорослого, дошкільник вступає в активніші взаємини з однолітками, які реалізуються передусім у грі, де необхідно підкорятися певним правилам, обов'язковим для всіх, виконувати заздалегідь визначені дії.

Існує спектр відмінностей у розвитку дитини із нормальним інтелектуальним розвитком та дитини із порушенням інтелектуального розвитку. Вже в дошкільний період життя процесу, що мали місце в мозку дитини із порушенням інтелектуального розвитку, припиняються. Дитина стає практично здоровою, здатною до психічного розвитку. Однак розвиток здійснюється аномально, оскільки біологічна його основа патологічна.

Діти із порушенням інтелектуального розвитку характеризуються стійкими порушеннями всієї психічної діяльності, що особливо чітко виявляються в сфері пізнавальних процесів. Причому має місце не тільки відставання у психічному розвитку, а й глибока своєрідність особистісних проявів, і пізнання. Діти з порушенням інтелектуального розвитку у дошкільному віці за результатами діяльності психічних процесів відповідають дітям значно меншого віку при нормі розвитку. Так, у дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається відставання в розвитку емоцій, найбільш вираженими проявами якого є емоційна нестійкість, легкість зміни настроїв і контрастних

проявів емоцій. Вони легко і часто невмотивовано переходять від сміху до плачу і навпаки.

Відзначається нетолерантність до фруструючої ситуацій. Незначний привід може викликати емоційне збудження і навіть різку афективну реакцію, неадекватну ситуації. Така дитина то проявляє доброзичливість по відношенню до інших, то раптом стає злою і агресивною. При цьому агресія спрямовується не на дію особи, а на саму особу.

Нерідко у дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку відзначається стан занепокоєння, тривожність. На відміну від дітей, що нормально розвиваються, дошкільники із порушеннями інтелектуального розвитку фактично не потребують взаємодії з однолітками. Грати вони вважають за краще самотійно. У них не відзначається виражених прив'язаностей до кого-небудь, емоційних переваг до когось з однолітків, тобто не виділяються друзі, міжособові стосунки нестійкі. Взаємодія носить ситуативний характер. Діти вважають за краще спілкування з дорослими або з дітьми старшими за себе, але і в цих випадках не проявляють значної активності.

Своєрідними є прояви регуляції емоцій в діяльності дошкільнят із особливостями психофізичного розвитку. Труднощі, які зустрічають діти при виконанні завдань, часто викликають у них різкі емоційні реакції, афективні спалахи. Такі реакції виникають не лише у відповідь на дійсні труднощі, але і внаслідок очікування утруднень, страх неуспіху. Цей страх значно знижує продуктивність дітей у вирішенні інтелектуальних завдань і призводить до формування у них заниженої самооцінки. [1]

Е.С. Слепович звертає увагу на недорозвинення емоційної сфери, яке проявляється у недостатньому розумінні емоцій як чужих, так і власних в порівнянні з дітьми, що нормально розвиваються. Успішно пізнаються тільки конкретні емоції. Власні прості

емоційні стани пізнаються гірше, ніж емоції зображених на малюнках персонажів.[7]

Можна припустити, що ці прояви труднощів в розумінні емоцій пов'язані з не сформованістю відповідних образів-уявлень. В той же час слід зазначити, що діти із затримкою психічного розвитку досить успішно виділяють на малюнках причини емоційних станів персонажів, що виявляється недоступним для дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку.

На етапі завершення дошкільного віку дітям із порушенням інтелектуального розвитку досить часто характерною є емоційна лабільність, слабкість волевих зусиль, несамостійність і навіюваність, особиста незрілість в цілому. Емоційна лабільність проявляється в нестійкості емоцій, швидкій їх зміні, легкому виникненні емоційного збудження або плачу, іноді – невмотивованих проявів афекту. Нерідко у дітей виникає занепокоєння. Неадекватна веселість і життєрадісність виступають як прояв збудливості, невміння оцінити ситуацію і настрій оточення.

Визначаючи особливості саморегуляції дітей дошкільного віку доречно проаналізувати результати досліджень проявів психічної нестійкості і психічного гальмування І.Ф. Марківської. Так, діти з психічною нестікістю характеризуються рухливістю та надмірною мовною активністю: на перервах і прогулянках забираються на дерева, катаються на перилах, голосно кричать, намагаються брати участь в іграх інших дітей, але, не уміючи наслідувати правила, сваряться, заважають іншим. З дорослими бувають ласкавими і навіть настирними, але легко вступають в конфлікт, проявляючи при цьому грубість і крикливість. Почуття розкаяння і образи у них неглибокі і короточасні. Діти, яким характерним є психічне гальмування разом з особистою незрілістю проявляють несамостійність, боязкість, повільність. Симбіотична прихильність

до батьків призводить до труднощів звикання до школи. Такі діти часто плачуть, нудьгують, уникають рухливих ігор, ніяковіють біля дошки і часто не відповідають, навіть знаючи правильну відповідь. Низькі оцінки і зауваження можуть викликати у них слюзи.

Діти дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку не можуть достатньо правильно розуміти емоційні стани за виразом обличчя іншої людини, визначати емоційні стани персонажів сюжетних картин. Визначаючи більш менш успішно за зовнішнім виразом емоції інших людей, діти із порушеннями інтелектуального розвитку часто не можуть охарактеризувати власний емоційний стан в тій або іншій ситуації. Це свідчить про певне недорозвинення емоційної сфери, яке виявляється досить стійким.

Л.С. Виготський поділяв ідею Е. Сегена щодо значення слабкості спонукань, констатує, що саме у дефекті опанування власної поведінки лежить головне джерело всього недорозвитку дитини із порушенням інтелектуального розвитку. Слабкість вольової саморегуляції виявляється передусім у навчальній діяльності. Однією з основних причин труднощів засвоєння нових знань дитини із порушенням інтелектуального розвитку є недорозвиток довільності пізнавальних процесів. Констатується виразне домінування у них мимовільної уваги. Довільна увага у таких дітей виявляється дуже нестійкою. Вони не можуть зосередитися, часто відволікаються. [6]

Недостатність сформованості довільності пізнавальних процесів дошкільника з порушенням інтелектуального розвитку призводить до відхилень в його поведінці, які досить складно упереджувати та долати. Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілотіна, В.М. Піскун, вивчаючи особистісний розвиток дитини, якій властиві відхилення в поведінці, виділяють наступні проблеми:

1) немає такого методу, який може

цілком розкрити справжню сутність людини; тому, використовуючи ту чи іншу методику, отримуються відомості про часткові особистісні прояви, на основі яких складається цілісне уявлення про особистість;

2) якщо поведінка дитини відхиляється від суспільно схвалюваних норм, це може бути пов'язане з порушеннями в розвитку психіки, зумовленими як біологічними, так і соціальними факторами;

3) зважаючи на те, що процес становлення особистості дітей спрямовується дорослими, необхідно проводити дослідження особистості дитини у загальному контексті соціальної ситуації її розвитку. У зв'язку з цим вибір методів дослідження в особистісному розвитку дитини складніший, ніж аналогічне завдання в роботі з більш дорослим віком. [3]

Дошкільний період розвитку є визначним для подальшої життєдіяльності дитини в системі суспільних взаємодій. Проблеми з якими зіштовхується дитина дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку обумовлюється тим, що вона ще не готова до засвоєння навчальної діяльності, вона ще не завершила освоєння гри як провідної діяльності. Саме засвоєння гри, оволодіння сюжетно-рольовою грою забезпечує формування новоутворень у психічній та особистісній сферах, формування навичок пізнавальної діяльності та, як наслідок, готовності до шкільного навчання. Перші кроки у самопізнанні, розвитку самосвідомості дошкільнику з порушенням інтелектуального розвитку даються досить складно і можливі лише за умови активного корекційного та розвивального впливу та психологічного супроводу. Недостатність розроблення та складність діагностики психічного розвитку дошкільника з порушенням інтелектуального розвитку призводить до несвоєчасності корекційних впливів та неефективності розвивальних, звідси значна роль у подальшому розвитку такої дитини

покладена на навчальні заклади. Під впливом спеціальної цілеспрямованої корекційної роботи діти досягають помітних позитивних зрушень у психічному та фізичному розвитку, що покращує їхню поведінку, інтенсифікує засвоєння ними різних посильних видів діяльності, полегшує оволодіння програмним матеріалом. Своєчасне

впровадження корекційно орієнтованого навчання та виховання дітей з порушенням інтелектуального розвитку створює більш ефективні умови до оволодіння ними елементарною самообслуговуючою діяльністю, формування стійких особистісних рис та забезпечення їх ефективної інтеграції у суспільство.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белопольская Н.Л. *Детская патопсихология*, - М.:Когито-Центр, 2000. - 289 с. 2004 г
2. Блинова Л.Н. *Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие*. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.-136 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. - К.: Просвіта, 2001. - 416 с.
4. Выготский Л. С. *Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский*. - М., 1992. - Т. 4.
5. Запорожець А.В. Про значення ранніх періодів дитинства для формування особистості дитини / Сучасні проблеми дошкільної освіти та педагогічні технології: Збірник наукових праць. - Смоленськ: СДПУ, 1998. - С.3-10.
6. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. *Психологія розумові відсталості дитини: Підручник*. - К.: Знання, 2008. [5-8,81-90]
7. Слепович Е.С. *Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя* - Мн.: Нар. асвета, 1989. - 64 с.
8. Шамарина Е.В., Чернухина Е.Е. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития // *Коррекционная педагогика*. - 2005. - N 4. - С. 26-33.

ЄГОРУШКІНА К. В.,
аспірант,
Національний університет
«Києво-Могилянська академія»,
м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Статтю присвячено проблемі конфліктів професійного самовизначення майбутніх фахівців. Детально розглянуто теоретичні аспекти цієї проблеми, визначено сторони внутрішньоособистісних конфліктів професійного самовизначення, описано ситуацію конфлікту між різними мотивами та ієрархію мотивів, а також фактори виникнення, типи й можливості розв'язання цих конфліктів.

Ключові слова: конфлікт професійного самовизначення, майбутній фахівець, внутрішньоособистісний конфлікт, мотиви професійного самовизначення, ієрархія мотивів.

Стаття посвящена проблеме конфликтов профессионального самоопределения будущих специалистов. Подробно рассмотрено теоретические аспекты этой проблемы, определены стороны внутриличностных конфликтов профессионального самоопределения, описано ситуацию конфликта между разными мотивами и иерархию мотивов, а также факторы возникновения, типы и возможности разрешения этих конфликтов.

Ключевые слова: конфликт профессионального самоопределения, будущий специалист, внутриличностный конфликт, мотивы профессионального самоопределения, иерархия мотивов.

The article is devoted to the problem of conflicts of professional self-identification of future specialists. There were researched the theoretical aspects of this problem, defined the sides of intrapersonal conflicts of professional self-identification, described situation of conflict between the different motives, explained the hierarchy of motives, and also the factors, types and possible resolutions of these conflicts.

Keywords: conflict of professional self-identification, future specialist, intrapersonal conflict, motives of professional self-determination, hierarchy of motives.

Актуальність дослідження й постановка проблеми в загальному вигляді. Розгляд та аналіз конфліктів професійного самовизначення, їх змісту, природи й особливостей є актуальним завданням сучасних досліджень, адже більшість майбутніх фахівців проходять етапи непростих внутрішньоособистісних суперечностей під час професійної підготовки. І одне із завдань педагогів вищої школи може полягати у практичному дослідженні цих конфліктів, допомогти майбутнім фахівцям успішно розв'язувати їх на кожному етапі професійного самовизначення.

Ступінь дослідженості проблеми, аналіз літератури. Проблема криз і конфліктів професійного самовизначення є достатньо дослідженою у вітчизняній науці (Є. І. Головаха, Г. М. Дубчак, О. Ф. Кисла та інші) та в працях російських фахівців (Е. Ф. Зеєр, О. В. Єслікова, Є. О. Клімов, О. В. Кузьменкова, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, М. С. Пряжников, Е. Е. Симанюк, В. О. Сластьонін та інші). Однак для нас важливо виокремити й ретельно дослідити конфлікти, властиві для одного з етапів професійного самовизначення людини, а саме – періоду навчання у вищому навчальному закладі. Адже внутрішньоособистісні конфлікти професійного самовизначення майбутніх фахівців мають свою специфіку й особливі способи розв'язання.

Виклад основного матеріалу. У процесі здобуття вищої професійної освіти, опанування спеціальних дисциплін, напрацювання професійно важливих знань і навичок збагачується й особистісний досвід майбутнього фахівця. Саме цей досвід дозволяє йому осмислити труднощі професійного самовизначення, внутрішньоособистісні конфлікти та кризи професійного розвитку, які виникають на його шляху.

На думку Е. Ф. Зеєра, будь-яке самовизначення – це спроба утвердити власну позицію у проблемній ситуації. Професійне самовизначення передбачає вироблення власної позиції в україн

невизначеній ситуації, що ускладнює процес цього самовизначення [1, с.117]. Оточення майбутнього фахівця (викладачі, студенти, друзі, батьки) зазвичай активно орієнтують його на професійне самовизначення, однак часто не враховуються педагогічні та психологічні аспекти цього процесу.

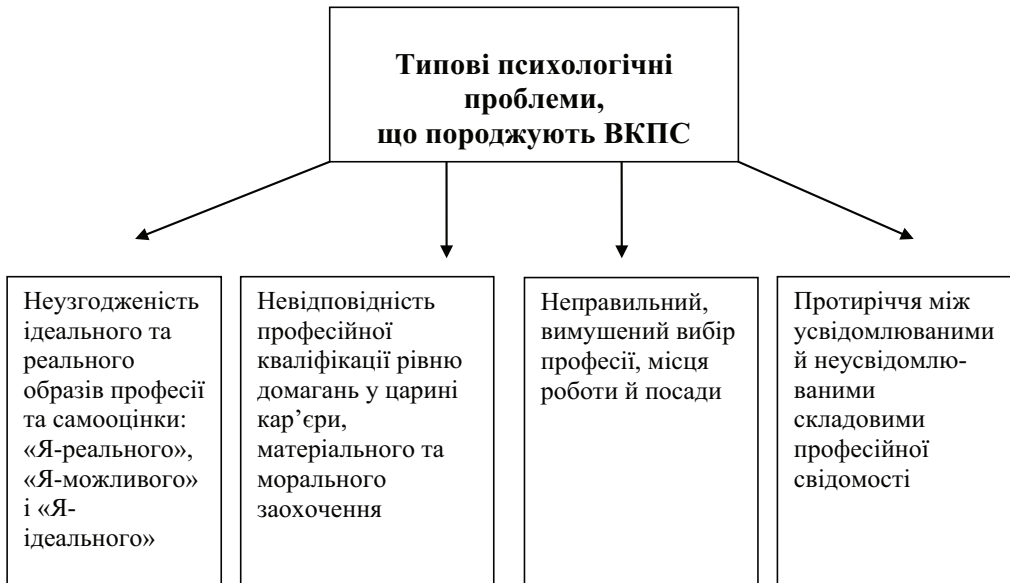
Щоб визначитися в такій ситуації, особистості потрібно співвіднести свої потреби, позиції, інтереси, мрії із власними можливостями: підготовленістю, здібностями, емоційно-вольовими якостями, станом здоров'я [1, с. 117]. Власні можливості, у свою чергу, необхідно співвіднести з вимогами професійного навчального закладу, професії, спеціальності, конкретної трудової функції [1, с. 117].

Нерідко узгодження всіх цих позицій є практично неможливим. Якщо брати до уваги ще й соціально-економічні фактори, позиції родичів, то стає очевидним, що професійне самовизначення майбутнього фахівця, як правило, означає конфлікт. Цей конфлікт має внутрішньоособистісний характер, оскільки йдеться про самовизначення [1, с. 117].

Внутрішньоособистісний конфлікт найчастіше визначається як зіткнення приблизно рівних за силою, але протилежно спрямованих інтересів, прагнень, мотивів і потреб, більшість з яких особистістю не усвідомлюються. На думку Н. І. Пов'якель, оскільки цей конфлікт відбувається у внутрішньому світі особистості, то він має певні особливості: 1. Специфічність структури: внутрішній конфлікт не має суб'єктів конфліктної взаємодії (окремих осіб, груп).

2. Специфічність форм прояву й перебігу: внутрішній конфлікт відбувається у формі переживань, іноді – дуже тяжких. Нерідко супроводжується стресом, страхами, депресією, набуває невротичних форм. Як правило, проявляється у вигляді астеничних емоційних переживань, пригніченого настрою, підвищеної дратівливості, агресивності, тривожності, фрустрації тощо.

Рисунок. Джерела внутрішньоособистісних конфліктів професійного самовизначення.



3. Латентний характер: внутрішній конфлікт не завжди легко виявити, оскільки людина зазвичай не достатньо усвідомлює власний стан конфлікту, до того ж – може приховувати його (свідомо чи несвідомо) за активною діяльністю, підвищеною контактністю, веселістю тощо [2, с. 142].

Під час навчання у вищому навчальному закладі в майбутніх фахівців актуалізуються внутрішньоособистісні конфлікти, властиві для таких етапів професійного самовизначення: оптація, професійна підготовка, професійна адаптація.

Сторонами внутрішньоособистісного конфлікту професійного самовизначення за Е. Ф. Зеєром є різні складові структури особистості [1, с. 118]. Так, для майбутніх фахівців під час професійного самовизначення характерні внутрішньоособистісні конфлікти, обумовлені такими факторами:

1) неузгодженістю складових спрямованості: суперечностями між соціально-професійними очікуваннями та професійною дійсністю, між мотивами професійного росту, успіху й

матеріального благополуччя, між високим рівнем домагань (самооцінки) і самоповагою, між неусвідомлюваними мотивами (прагнення до влади, підпорядкування) і ціннісними орієнтаціями тощо;

неузгодженістю характеру професійної діяльності з рівнем професійної компетентності (що породжує внутрішньоособистісні конфлікти між усвідомленою необхідністю в підвищенні кваліфікації та недостатньою професійною активністю, між незадоволеністю змістом праці й небажанням змінити професію, між відсутністю перспектив кар'єри й рівнем професійної компетентності тощо);

суперечністю між спрямованістю особистості на досягнення успіху, кар'єру, високі матеріальні блага й недостатнім рівнем розвитку соціально-професійних здібностей, якостей, психофізіологічних властивостей, станом здоров'я тощо [1, с. 118].

Процес професійного самовизначення на етапі навчання у вищому навчальному закладі відбувається таким чином: накопичені під час про-

фесійного навчання суперечності, які породжують внутрішньоособистісний конфлікт у професійному середовищі (царині професійних знань та інтересів) призводять до виникнення кризи професійного самовизначення.

Таким чином, можна виокремити низку типових психологічних проблем, які породжують внутрішньоособистісні конфлікти професійного самовизначення (надалі - ВКПС) (за Е. Ф. Зесром).

Конфлікти професійного самовизначення можуть бути кількох типів:

1. *Мотиваційний* – втрата інтересу до навчання, втрата перспектив професійного розвитку, неузгодженість професійних орієнтацій, настанов, позицій.
2. *Поведінковий* – незадоволеність можливим соціально-професійним статусом, становищем у групі, майбутнім рівнем заробітної платні, проблемами в колективі.
3. *Когнітивно-діяльнісний* – невдоволеність змістом і способами реалізації професійної діяльності.

Окрім того, одним із найбільш важливих аспектів професійного самовизначення на етапі опанування професії є мотивація. Кожен майбутній фахівець має власну ієрархію мотивів, і часто виникає ситуація конфлікту між різними мотивами.

Існує кілька груп мотивів, які можуть суперечити одна одній і породжувати конфлікти професійного самовизначення. Так, Є. М. Павлютенков виокремлює такі групи:

1) соціальні мотиви (бажання своєю працею сприяти суспільному прогресу та зайняти достойне місце в суспільстві);

2) моральні мотиви (бажання допомагати людям);

3) естетичні мотиви (прагнення до творення краси та гармонії);

4) пізнавальні мотиви (намір глибоко дослідити певну царину професійної діяльності, стати справжнім фахівцем);

5) творчі мотиви (прагнення до творчого самовираження у професій-

ній діяльності, творення неповторного продукту завдяки власним зусиллям);

6) мотиви, пов'язані зі змістом праці (привабливий чи непривабливий характер змісту професійної діяльності);

7) матеріальні мотиви (прагнення мати високооплачувану роботу, пільги);

8) мотиви престижності (намір досягти помітного становища в суспільстві завдяки професії, яка може забезпечити швидкий рух по кар'єрній драбині, схвалюється оточенням);

9) утилітарні мотиви (можливість працювати поблизу домівки або вдома, легкість вступу до внз, безпроблемне влаштування за спеціальністю, поради та приклади друзів і рідних) [3, с. 59].

Залежно від емоційного стану й життєвих обставин майбутній фахівець може по-різному формувати власну ієрархію мотивів.

Як зазначає О. В. Єслікова, «конфлікти професійного самовизначення особистості виявляються в порушенні психологічної рівноваги, ускладненнях, труднощах у виконанні основних видів діяльності, неможливості реалізації планів і програм доти, доки не вирішиться суперечність» [4, с. 3].

Симптоми емоційного неблагополуччя спонукають людину до пошуку шляхів зняття психічної напруги. Способи розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів залежать від характеру неузгодженостей, які виникають у процесі професійного розвитку людини.

Знання механізмів, які керують перебігом внутрішніх конфліктів особистості, їх особливостей і закономірностей дозволяють побудувати певну робочу схему їх розв'язання. Затягування конфлікту загрожує перерости в кризу, яка, у свою чергу, може закінчитися крахом професійних надій, нездійсненністю професійної біографії [5, с. 43].

Розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів професійного самовизначення можливе шляхом:

- розвитку психологічної компетент-

- ності;
- ревізії та корекції професійних прагнень;
- розробки альтернативних сценаріїв професійного життя;
- підвищення професійної активності, створення оптимістичної професійної перспективи;
- посилення «авторства» свого професійного життя;
- визначення нових сенсів професійної діяльності;
- узгодження амбівалентних настанов і відносин;
- постійного підвищення своєї кваліфікації;
- зниження рівня домагань;
- коригування соціально-психологічної позиції;
- самозбереження професійної цілісності особистості;
- передбачення можливих труднощів і втрат;
- вимушеного звільнення або зміни професії;
- попередження можливих деформацій, криз тощо.

Так, внутрішньоособистісний конфлікт може вирішуватися продуктивно й деструктивно [1, с. 117].

На думку Н. І. Пов'якель, за умови усвідомлення й продуктивного розв'язання, внутрішньоособистісні

конфлікти сприяють успішному професійному самовизначенню, підвищується професійна компетентність майбутнього фахівця, з'являються віра в себе та самосхвалення, формуються професійні уміння та навички, адекватність очікувань, виробляється «психологічний імунітет» як вміння встановлювати особисті й професійні межі, формується реалістичність цілей, з'являється здатність до критичної оцінки й швидкого засвоєння нових підходів до вирішення професійних проблем, сприяє формуванню особистої та професійної рефлексії, а також професійної самосвідомості [2, с. 149].

Висновки. Таким чином, непростий пошук свого місця у світі професій дозволяє майбутньому фахівцеві знайти царину діяльності для повної самореалізації. Процес професійного самовизначення є творчим і вимагає від майбутнього фахівця активної життєвої позиції, а внутрішньоособистісні конфлікти, які супроводжують цей процес, покликані допомогти на цьому непростому шляху. Узгодженість різних мотивів і вирішення психологічних проблем сприяють продуктивному розв'язанню цих конфліктів й успішному професійному самовизначенню особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зеер Э. Ф. *Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов.* – 5-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект, 2008. – 336 с.
2. Пов'якель Н. І. Внутрішньоособистісні конфлікти студентської молоді у просторі глибинної психології та технологій їх подолання // *Конфліктологічна експертиза: теорія і методика.* – К., 2008. – Вип. 6. – С. 141–149.
3. Павлютенков Е. М. *Формирование мотивов выбора профессии* / Е.М. Павлютенков. – К., 2000. – 143 с.
4. Есликова Е. В. *Психологические особенности конфликтов профессионального самоопределения личности: (в период взрослости): Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. психол. н.: Спец. 19.00.13 / Есликова Е.В.; [Ленингр. гос. област. ун-т].* – СПб.: 2000. – 19 с.
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. *Кризисы профессионального самоопределения личности* // *Психологический журнал*, 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–44.

ІЄВЛЄВ О.М.,

кандидат технічних наук, доцент
кафедри психології, педагогіки і
соціального управління,
Національний університет
«Львівська політехніка»

КАЛІНСЬКА О.П.,

здобувач кафедри психології,
педагогіки і соціального
управління,
Національний університет
«Львівська політехніка»

МАНІПУЛЯЦІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ У ХХІ СТОЛІТТІ

Маніпуляція є одним з провідних методів психологічного впливу, який набув широкого вжитку у ХХ столітті. З розвитком сучасних інформаційних технологій, практичного безконтрольного розповсюдження психологічних знань, переносу наголосу з проблем виробництва на розповсюдження (рекламу) товарів цей вплив стає провідним у ХХІ столітті. Саме тому виникає необхідність визначити сутність поняття маніпуляція, психологічних причин маніпуляції, мніпулятивних типів, чому і присвячена ця робота.

Ключові слова: маніпуляція, маніпулятивні типи, причини маніпуляції.

Манипуляция является одним из ведущих методов психологического воздействия, который широко использовался в XX веке. С развитием современных информационных технологий, практического бесконтрольного распространения психологических знаний, переноса акцента с проблем производства на распространение (рекламу) товаров это влияние становится ведущим в XXI веке. Именно поэтому возникает необходимость определить сущность понятия манипуляция, психологических причин манипуляции, манипулятивных типов, чему и посвящена эта работа.

© Ієвлєв О.М., Калінська О.П., 2012

Ключевые слова: манипуляция, манипулятивные типы, причины манипуляции.

Manipulation is one of the leading methods of psychological influence, which came into wide use in the twentieth century. This effect is leading in the XXI century, because of the development of modern information technology, practical uncontrolled dissemination of psychological knowledge transfer emphasis on the problems of the distribution (advertising) products. That is why it is necessary to define the essence of the concept of manipulation, psychological reasons manipulation, manipulative types, why the subject of this work.

Key words: manipulation, manipulative types, causes manipulation.

Маніпуляція є одним з провідних методів психологічного впливу, який набув широкого використання у XX столітті. З розвитком сучасних інформаційних технологій, практичного безконтрольного розповсюдження психологічних знань, переносу наголосу з проблем виробництва на розповсюдження (рекламу) товарів цей вплив стає провідним у XXI столітті.

Поверхневе вивчення самого поняття маніпуляція дає тільки приблизне визначення і не відображає глибшого трактування цього слова з погляду психології. Згідно «Словника іноземних слів» маніпуляція (фр. manipulation - лат.manipulatio -manipulus жменя) - 1) рух рук, пов'язаний з виконанням певного завдання. 2) Демонстрація фокусів, заснована на спритності рук, уміння відвернути увагу глядачів від того, що повинне бути від них приховано. 3) Махінація, шахрайська витівка. Використання терміну «маніпуляція» стосовно демонстрації фокусів і карткових ігор, в яких цінується майстерність не тільки в проведенні помилкових відволікаючих прийомів, але і в приховуванні дійсних дій або намірів, створенні оманливого враження або ілюзії. Зв'язок з початковим значенням особливо чітко виступає в назві «фокусник-маніпулятор» — той, який спеціалізується на фокусах, що виключають складні механічні або електронні

пристосування, асистентів-двійників і т.п. Всі їх фокуси — «спритність рук і ніякого шахрайства». Основні психологічні ефекти створюються на основі управління увагою (відвернення, переміщення, зосередження), широкого використання механізмів психологічної установки, стереотипних уявлень і ілюзій сприйняття. Як буде показано пізніше, всі ці елементи зберігаються і в маніпуляції.

Слід відзначити наявність значної кількості різних визначень того, що розуміють під терміном «маніпуляція». Зокрема такі:

- психологічний вплив на людину, який не завжди нею усвідомлюється і змушує її діяти відповідно до цілей маніпулятора [1,с.52];
- штучний процес створення суб'єктом ілюзій щодо дійсності (або щодо себе), які сприймаються іншими суб'єктами (або й самим творцем ілюзій) [2,с.26];
- особливий вплив на підсвідомість людини (переважно на її емоції, почуття і переживання) з метою програмування мотиву партнера до співпраці [3,с.145];
- приховане управління людиною всупереч її волі, яке приносить ініціаторові односторонні переваги [4,с.518];
- вид психологічного впливу, майстерне виконання якого викликає приховане пробудження у іншої

людини намірів, які не співпадають з її актуальними бажаннями [5,с.82];

- на думку П. Таранова, маніпуляція – це сповнена підступності, але ззовні пристойна і чиста, вишукана за способами здійснення, зазвичай театралізована акція однієї людини чи групи людей з наміром порушити чи зруйнувати чийсь інтереси задля перемоги власних.

Синтезуючи погляди різних дослідників можна визначити маніпуляцію як приховане управління людьми та їхньою поведінкою. В кожній людині є та частина душі, яка свідомо вдається до всляких хитрощів, щоб контролювати ситуацію і досягти своєї мети (частіше корисливої), тому можна сказати, що в певній мірі кожна людина є маніпулятором, а проявляється це залежно від обставин і самого індивіда.

На це все вказує аналіз досліджень та публікацій вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі психології, які займалися проблемою впливу на людину за допомогою маніпуляції, зокрема роботи А.Елліса, Е.Берна, Е.Шострома, Р.Чалдіні, Р.Гаріфулліна, В.Шейнова, В.Панкратова, У.Глассера, М.Еріксона, Д.Бедлера, Д.Гріндера, Д.Карнегі, І.Павлова, З.Фрейда, Е.Фрома, Ф.Перлза, Дж. Бюдженталя, Дж. Хейлі, О. Тіхомірова, А.Маслоу, К.Юнга, Д.Дудінського.

Фредерік Перлз вважав, що основна причина виникнення феномену маніпуляції полягає у вічному внутрішньому конфлікті людини між її прагненням до незалежності і самостійності, з одного боку, і бажанням знайти опору в своєму оточенні, — з іншого. Не довіряючи повністю своїм силам, людина вважає, що її порятунок в опорі на інших. Проте і іншим вона повністю не довіряє, тому ступає на слизький шлях маніпуляцій, щоб посадити «інших» на прив'язь, щоб вона завжди могла їх контролювати і, за такої умови, більше довіряти їм [6,с.327].

Еріх Фромм вказує на ще одну причину маніпулювання. Він вважає, що нормальні відносини між людьми — це

любов. Ми схильні вважати, що чим більш бездоганними є в очах тих, хто нас оточує, тим сильніше вони нас любитимуть. Насправді, ближче до істини зворотнє: нас люблять тим більше, чим більше ми готові приймати свої людські слабкості. Проте, заслужити любов у будь-якому випадку непросто, тому ледачому маніпулятору доводиться вдовольнятися її жалогідною альтернативою: він відчайдушно намагається досягнути неподільної влади над іншими — перетворити людину у свою слухняну річ [7,с.104].

Третю причину маніпулювання пропонує Джеймс Бюдженталь. Ризик і невизначеність оточують нас з усіх боків. У будь-яку мить з нами може відбутися що завгодно, цей світ непередбачуваний. Усвідомлюючи умови свого існування в світі — свою «екзистенційну ситуацію», — людина відчуває себе безпорадною.

Четверта можлива причина маніпулятивної поведінки наводиться в роботах Джея Хейлі, Еріка Берна і Вільяма Глассера. Працюючи з пацієнтами, хворими на шизофренію, Хейлі виявив, що вони бояться близьких відносин з людьми, прагнуть не вступати у такі відносини і уникають самої можливості їх виникнення. БERN припустив, що люди починають грати один з одним в ігри, щоб краще управляти своїми емоціями і уникати близькості [8,с.256].

Глассер, у свою чергу, висунув гіпотезу про те, що одним з основних людських страхів є страх залученості [9,с.72].

Виходячи з цього, маніпулятора можна визначити як людину, яка намагається уникнути близькості і залученості у відносини з іншими людьми, і тому взаємодіє з ними за допомогою певних ритуалів.

П'яту можливу причину маніпуляції назвав Альберт Елліс. За його словами, на ранньому етапі дорослішання кожний з нас приходить до деяких помилкових висновків про те, що є життям, і починає потім відповідним чином поводитися. Один з таких ви-

сновків свідчить: потрібно, щоб нас всі схвалювали. Пасивний маніпулятор, вважає Елліс, будує своє життя саме на цій аксіомі, і тому принципово не бажає бути чесним і відвертим з тими, хто його оточує, прагнучи всіма правдами і неправдами догодити їм [10,с.205].

Е. Берн вважає маніпуляторство (чи витончене удавання) результатом не стільки інтелектуальних зусиль людини, скільки умілого використання нею власних несвідомих ресурсів. В основі маніпуляції завжди лежить використання слабкостей співрозмовника. Ніхто не бажає показатися боягузом, нерішучим, жадібним, нерозумним. Навпаки, кожний бажає виглядати гідно, бути великодушним, захисником, відчувати свою перевагу, значимість, дістати похвалу і т. ін.

Сучасна людина – це, як стверджує американський психолог Е. Шостром, - маніпулятор, ким би вона не була. У своєму відомому бестселері про людину-маніпулятора, Е. Шостром відзначив, що в кожному з нас «сидить» маніпулятор і навіть кілька. Вони на різній глибині, у різних іпостасях і в ті чи інші моменти життя то один, то інший береться нами керувати. Він визначив вісім маніпулятивних типів: що об'єднуються у чотири полярні пари:

1. Диктатор. Демонструє владу і силу. Щоб управляти своїми жертвами, він пригнічує їх, наказує, посиляється на авторитети і т.д.

2. Ганчірка. Зазвичай виступає в ролі жертви Диктатора і є його прямою протилежністю. Ганчірка вчиться майстерно справлятися з Диктатором. Він демонструє свою чутливість і раємність, забуває, не чує, він пасивний і мовчазний.

3. Калькулятор. Прагне будь-що прорахувати і проконтролювати все і всіх. Він одурює, заплутує, прагне перехитрити і перевірити інших.

4. Прилипало. Повна протилежність Калькулятора. Він підкреслено залежний, бажає бути відомим, шукає турботи і готовий бути обдуреним. Він дозволяє іншим робити за нього його

роботу.

5. Хуліган. Демонструє агресивність, жорсткість і недоброчинність. Він управляє оточуючими за допомогою погроз.

6. Славний хлопець. Демонструє щирість, дбайливість, уважність. Він просто вбиває своєю добротою. У конфлікті з Хуліганом Славний Хлопець майже завжди перемагає.

7. Суддя. Підкреслено критичний і скептичний. Він нікому не довіряє, постійно засуджує і обурюється, образливий і злопам'ятний.

8. Захисник. Протилежність Судді. Демонструє свою підтримку і поблагливість до помилок. Він псує тих, хто його оточує, потураючи їм понад міру, а також не дає підзахисним захистити себе і набуті самостійності. Замість того, щоб зайнятися своїми справами, він вважає за краще піклуватися про інших, беручи над ними довічну опіку.

Аналіз всіх типів маніпуляції показав, що кожній особистості відповідають декілька маніпуляторів, які проявляються у різних життєвих ситуаціях [11,с.48].

Е. Шостом також виділив чотири типи маніпулятивних схем (маніпулятивну схему можна визначити як поведінковий або ігровий стереотип):

Активний маніпулятор – намагається керувати іншими за допомогою активних методів. Він не демонструватиме свою слабкість у стосунках, а гратиме роль людини повної сил. При цьому він використовує своє соціальне становище, а також застосовує систему прав і обов'язків, наказів і прохань тощо, управляючи людьми як маріонетками.

Пасивний маніпулятор – являє собою протилежність активному. Цей тип людини вирішує, що оскільки він не може контролювати життя, то відмовиться від зусиль і дозволить розпоряджатися собою активному маніпуляторіві. Пасивний маніпулятор прикидається безпомічним і грає роль «пригнобленого». Він перемагає своєю м'якістю і пасивністю, дозволяючи працювати за себе.

Маніпулятор, який змагається – ставиться до життя як до стану, що потребує постійної пильності, оскільки тут можна виграти або програти – третього варіанту немає. Для такого типу людини життя – це битва, де всі інші люди – суперники чи вороги. Ця людина коливается між методами «пригноблувача» і «пригнобленого», тому є середньою ланкою між активним і пасивним маніпулятором.

Байдужий маніпулятор – намагається відійти від контактів, вдає що йому байдуже. Однак насправді його поведінка пов'язана з можливістю обіграти партнера [11,с.63].

Можна виділити два джерела інформації про існування маніпуляції.

1. Позиція маніпулятора. Кожна людина багато разів побувала в ній: то, як дитина, що в'є мотузки з дорослих, то, як батько, що заганяє дитину в позицію винуватого, то, як прихильник, що добивається уваги до себе з боку об'єкту обожнювання, то як покупець, що шукає прихильності продавця, то як підлеглий, що уникає відповідальності за упуцнення в роботі.

2. Позиція жертви маніпуляції. Досить поміняти відмічені вище ролеві пари – і ми готові пригадати ситуації, коли розкривалася нещирість наших партнерів, коли ми відчували досаду за те, що попалися на чийсь вудку: проговорилися, запропонували, пообіцяли, погодилися, зробили, а потім з'ясувалося, що скарги були розіграні, обіцянки – двозначні, дружелюбність – поверхневою, а кваліфікація – дutoю. І виявлялося, що всі дії наших партнерів були направлені лише на досягнення необхідної ними мети, про яку вони, за якимись своїми міркуваннями, нас не повідомили.

Маніпулятор намагається вплинути так, щоб цього не помітив суб'єкт. Об'єктами впливу можуть бути такі особливості психіки людини як: потреби, установки, ціннісні орієнтації особистості, стереотипи, страх, тривога.

Потреба є причиною будь-якої діяльності. Прийнято класифікувати по-

треби на нижчі (біологічні) та вищі (соціальні). Біологічні потреби – первинні, соціальні – вторинні. За походженням розрізняють потреби природні і культурні. За предметом вони бувають матеріальними і духовними [12,с.118].

З числа соціальних потреб варто виділити такі:

- трудові;
- пізнавальні;
- естетичні;
- правові;
- етичні [12,с.120].

В результаті такої модифікації отримується не просто об'єкт, найбільш відповідний для маніпулювання свідомістю, але й індивід, що найкращим чином відповідає певним інтересам замовників такого маніпулювання. Ідеологи так званої глобалізації, наприклад, не приховують, що зразком «людини» для них є homo oeconomicus [12,с.151].

З двома явищами психіки – потребами і установками – тісно пов'язане те, що в психології називають ціннісною орієнтацією особистості. Ціннісна орієнтація особистості – це відносно стійке, соціально обумовлене виборче відношення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ і ідеалів, які розглядаються як предмети, цілі або засоби для задоволення потреб життєдіяльності людини [13,с.208].

Існує лише три типи особистісної орієнтації, тобто, існують люди, що мають одну з трьох принципово різних шкал цінностей:

- орієнтація на споживання;
- орієнтація на престиж;
- орієнтація на саморозвиток [12,с.172].

Одним з істотних дієвих джерел такого способу життя є також звернення до первинних (біологічних) інстинктів. Перш за все йдеться про інстинкт самозбереження. Механізмом маніпулювання свідомістю, пов'язаним із зверненням до інстинкту самозбереження, є культивування і використання страху. За допомогою культивування різних видів (та інтенсивності) страху можна радикально регулювати життя люди-

ни і суспільства в цілому – наприклад, спровокувати одні види діяльності і приглушити інші (наприклад, викликати чи подавлювати ажіотажний попит на певну продукцію) З точки зору маніпулювання, технології культивування страху є одним із знарядь маніпуляції свідомістю. Подібно до страху, насадження відчуття невпевненості, тривоги може бути як самостійним методом маніпулювання, так і одним із заходів, підготовчих по відношенню до основної маніпуляції [12,с.185].

Таким чином, всі явища, стани і процеси психіки людини маніпулятор

намагається використати у своїх цілях. Потреби, стереотипи, установки, страхи, тривоги і цінності людини, – це те, на що досвідчений маніпулятор може вплинути непомітно, готуючи ґрунт чи, таким чином, здійснюючи маніпуляцію. Хоча можна зауважити, що маніпуляція буває свідомою і неусвідомленою (наприклад маніпулятор відтворює «дитячі» схеми поведінки). Отже, маніпуляція посідає особливе місце серед соціально-психологічних механізмів впливу (як засіб досягнення мети) і є невід’ємною частиною життя сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Знаков В. В. *Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении* / В. В. Знаков // *Вопросы психологии*. – М., 2002. – №6. – С. 45 – 54.
2. *Гарифуллин Р. Р. Иллюзионизм психолога. Иллюзии и манипуляции психолога* / Р. Р. Гарифуллин. – Казань – Йошкар-Ола: Марийский полиграф.-издат. комбинат, 2000. – 44 с.
3. *Панкратов В.Н. Психология управления людьми. (Практическое руководство)* / В.Н.Панкратов. – Москва: Изд. Института Психотерапии, 2002. – 323 с.
4. *Шейнов В. П. Скрытое управление человеком* / В. П. Шейнов. – Мн.: Харвест, 2003. – 848 с.
5. *Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита* / Е. Л. Доценко. – СПб.: Речь, 2003. – 304 с.
6. *Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра* / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. – СПб.: ССІ век, 1995. – 448 с.
7. *Фромм Э. Человек для себя* / Э. Фромм; пер. с англ. Л. А. Чернышевой. – М.: Прогресс, 1992. – 253 с.
8. *Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы* / Э. Берн, пер. с англ. А.В. Ярко, Л.Г. Ионин. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 480 с.
9. *Глассер У. Школы без неудачников* / У. Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 140 с.
10. *Эллис А. Аргументы и эмоции в психотерапии* / А. Эллис. – СПб.: Питер, 1986. – 268 с.
11. *Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации* / Э. Шостром, пер. В. Данченко. – К.: PSYLIB, 2003. – 82 с.
12. *Филатов А.В., Филатова В.Н. Основы распознавания и противодействия манипуляции сознанием* / А. В. Филатов, В. Н. Филатова. – М.: Сенте, 2004. – 200 с.
13. *Человек и его работа* / Под ред. А.Г. Здравомыслова, В.П. Рожина, В.А. Ядова. – М.: Мысль, 1967. – 452 с.

КЛЕВЕЦ Л.Н.

старший преподаватель кафедры
философии и социально-
гуманитарных дисциплин,
Донецкий национальный
медицинский университет
им. М.Горького

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТОРА ПРИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАСТРОЙСТВАХ СТУДЕНТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

В данной статье рассматриваются психологические причины психосоматических заболеваний студентов, анализируются специальные исследования.

Ключевые слова: психосоматика, психологический генез, депрессии, психологическое обследование

В даній статті розглядаються психологічні причини психосоматичних захворювань студентів, аналізуються спеціальні дослідження.

Ключові слова: психосоматика, психологічна генеза, депресії, психологічне обстеження.

This article researches psychologic courses of psychosomatic illments of students, analysis special researchs.

Key words: psychosomatic, psychology genesis, depressions, psychology check.

Проблема психосоматических расстройств студентов является одной из актуальных в структуре их заболеваний. Об этом свидетельствует мировая врачебная психологическая практика. В связи с этим **цель** нашего исследования – показать психологический фактор

как этиологический при психосоматических расстройствах студентов Вузов. **Задача работы** – проиллюстрировать и вскрыть параметры этого заболевания у студентов.

Прежде чем подтверждать основную гипотезу нашего исследования, напомним о том, что еще классики

© Клевец Л.Н., 2012

психофизиологии и современные ученые в этой области знания доказали взаимосвязь психологии и физиологии, положив начало психосоматическому направлению в психологии и медицине: Павлов И.П., А.Адлер, Г. Селье, Ф. Перлз и др.

Так, в исследованиях Павлова И.П. было доказано влияние чрезмерных по силе и длительности раздражителей на функциональное состояние центральной нервной системы (ЦНС). А.Адлер выдвинул гипотезу о том, что процесс компенсации в психической сфере - это не только компенсация недостаточности органа, но и появление субъективного чувства неполноценности, развивающегося из ощущения психологического или социального бессилия. Канадский физиолог Г. Селье сформировал теорию психосоматического стресса. Стресс он разделил на два вида: эустресс (нормальный) и дистресс (патологический). Также им были сформулированы виды возможных реакций организма на стресс: реакция стресса, пассивность, активная защита от стресса, активная релаксация (расслабление). В работах Ф. Перлза были исследованы взаимосвязи психологической и физиологической функций организма человека. При этом он обосновал взаимозависимость их при комплексном изучении и лечении. [1, с.180].

Существует несколько моделей формирования психосоматических расстройств: а) психофизиологическая, б) психодинамическая, в) системно-теоретическая, г) социопсихосоматическая.

Психосоматическая медицина различает три группы психосоматических расстройств: конверсионные симптомы; функциональные синдромы (органные неврозы); психосоматические заболевания (психосоматозы).

К классическим психосоматическим заболеваниям, называемым «святой семеркой», относят болезни, роль психологических факторов в этиопатогенезе которых считается до-

казанной: эссенциальная гипертония; язвенная болезнь 12-перстной кишки; бронхиальная астма; сахарный диабет; нейродермиты; ревматоидный артрит; язвенный колит.

Близко к этому полюсу располагаются такие заболевания как: гипертиреоз, миома матки, ишемическая болезнь сердца и некоторые другие.

Работа над классической специальной литературой по данной тематике вывела нас на ряд авторов и медицинских учреждений, ведущих исследования по данной проблеме.

Для сравнения с нашими результатами, мы заимствуем обширный материал российского ученого Р. Габидулина. Так, он излагает результаты обследования по депрессиям студентов США. Согласно исследованию, проведенному Американской Медицинской Ассоциацией, но больше всего среди многих ВУЗов США депрессией страдают студенты-медики. В частности, в их исследовании отмечается, что студенты-медики сталкиваются с депрессией, эмоциональным выгоранием и другими психическими проблемами чаще, чем остальные люди, при этом их психическое здоровье ухудшается на протяжении учебы. У будущих врачей чаще встречаются суицидальные мысли и попытки, у них чаще происходит эмоциональное выгорание, а качество жизни у них ниже чем, у других людей того же пола и возраста, - цитирует авторов исследования Р. Габидуллин. Любопытно, что при этом студенты-медики получают профессиональную помощь реже, чем люди, далекие от медицины. [2].

Т. Швенк из Мичиганского Университета (США) и его коллеги провели исследование распространенности депрессии и суицидальных мыслей у студентов-медиков. В сентябре-октябре 2009 года обследуемые попросили всех студентов Мичиганской Медицинской Школы заполнить специально созданный вопросник. Свои ответы дали 65,7% студентов (505 из 769). В результате оказалось, что среднестате-

лая и тяжелая депрессия выявилась у 14,3% студентов. Девушки страдали этими формами депрессии чаще, чем юноши (18% и 9% соответственно). 4,4% студентов думали о самоубийстве хотя бы раз во время обучения на медицинском факультете. Первокурсники и второкурсники думали о суициде реже, чем третьекурсники и четверокурсники (1,4% и 7,9% соответственно). [2].

Студенты, страдающие депрессией, чаще, чем те, кто не испытывал депрессии, вели себя в социуме менее уверенно и адаптивно и считали, рискованным признаваться в своем состоянии кому-либо, так как депрессия говорит о социально-психологическом неумении справиться с ситуацией. Студенты со среднетяжелой и тяжелой формами депрессии чаще избегали социума и полагали, что товарищи по учебе не поймут их и не будут считаться с их мнением, если узнают об их состоянии.

Юноши чаще, чем девушки, вели себя менее уверенно и считали, что будущий врач с депрессией может навредить пациенту (36,3% и 20,1% соответственно). Младшекурсники чаще, чем старшекурсники полагали, что обратившись за помощью, они будут выглядеть глупее (34,1% и 22,9%). Студенты с более серьезной депрессией менее всего склонны обращаться за профессиональной помощью вообще. [2].

Результаты исследования говорят о необходимости улучшения профилактики, диагностики и лечения депрессии. Американские медики сделали вывод о необходимости психологического укрепления и подготовки будущих врачей.

Имеется другое исследование студентов-медиков и врачей-интернов группой американских ученых. В исследование были вовлечены более двух тысяч человек из разных медицинских учебных заведений США. Его результаты говорят о том, что депрессия остается серьезной проблемой для

студентов-медиков. Так, 21,2% из них имеют признаки депрессии. Значение этого показателя у их сверстников значительно ниже (8% - 15%). Что касается сравнения студентов-медиков друг с другом, то тяжелее всех приходится студентам 2 курса, среди которых симптомы депрессии встречаются наиболее часто. [2].

Точно такой же результат был получен и в России. Исследование Р. Габидуллина, проведенное в 2009г. также показало, что студенты медики страдают депрессией чаще своих сверстников. Автор исследования отметил, что получение медицинского образования связано с постоянными стрессами как у студентов, так и у интернов Р. Габидуллин считает, что свой вклад в стресс вносят: большой объем работы, недостаток сна, трудности с пациентами, неудовлетворительные условия обучения, финансовые проблемы, перегрузка информацией и даже планирование дальнейшей карьеры. Эти факторы часто оказывают негативное воздействие на успеваемость, физическое и психологическое самочувствие студентов и интернов, делая их более восприимчивыми к депрессии.

При этом Р. Габидуллин пишет: «Нельзя сказать, что в России обстановка точно такая же. Все таки, в исследовании участвовали американцы. Но к сожалению, исследования психического здоровья медиков подобного масштаба, которые были бы проведены в нашей стране, мне неизвестны. Но есть все основания полагать, что российские студенты и интерны подвержены депрессии не меньше, чем их западные коллеги». [2].

В медицинском глобальном сообществе депрессию иногда называют чумой XXI века. Ежегодно этот диагноз получают четверть миллиарда человек. В благополучных США депрессии пятой части населения обходятся экономике в 47,5 млрд. долларов в год. Для сравнения: расходы на лечение сердечно-сосудистых и легочных забо-

леваний составляют соответственно 43 и 18 млрд.

Исследование, проведенное психологами в середине 90-х годов в Москве, показало, что у 68% обратившихся в районные поликлиники по разным поводам имелись явные признаки депрессии. Ученые считают, что хоть раз в жизни через это состояние проходят около 25% женщин и 10-15% мужчин. [2].

Американские ученые провели исследование по выяснению места и роли психологического фактора как этиологического. Чтобы узнать это, Лорен Эллой и Лин Абрамсон провели сравнительный анализ поведения студентов, испытывающих легкую депрессию, и студентов в нормальном состоянии. Исследователи просили студентов пронаблюдать, связано ли нажатие кнопки с последующей вспышкой света. К удивлению исследователей, испытуемые, пребывающие в состоянии депрессии, достаточно точно оценивали, в какой степени они могли контролировать происходящее. Неверные, искаженные, оценки высказывали студенты, не страдающие депрессией, — они явно преувеличивали границы своих возможностей контролировать ситуацию, пришли к выводу американские и российские ученые. [3, с.166-177].

Это говорит о нарушении степени самоконтроля и своих навыков. Шелли Тейлор приводит такое сравнение: «Люди в нормальном состоянии преувеличивают свою компетентность и привлекательность для окружающих; страдающие депрессией — не преувеличивают. Люди в нормальном состоянии вспоминают свое прошлое в розовом свете; страдающие депрессией (за исключением тех, кто переживает очень сильную депрессию) более справедливы в оценке своих прошлых успехов и неудач. Люди в нормальном состоянии описывают себя в основном позитивно; страдающие депрессией описывают и свои положительные, и свои отрицательные качества. Люди в

нормальном состоянии приписывают себе заслуги в случае успеха и, как правило, отрицают свою ответственность при неудаче. Страдающие депрессией принимают на себя ответственность и за успехи, и за провалы. Люди в нормальном состоянии преувеличивают степень своего контроля над происходящим вокруг; страдающие депрессией меньше поддаются подобного рода иллюзиям. Люди в нормальном состоянии безоговорочно верят в то, что будущее преподнесет много хорошего и мало плохого. Страдающие депрессией более реалистичны в восприятии будущего. Фактически в любом случае там, где люди в нормальном состоянии демонстрируют чрезмерное самоуважение, иллюзию контроля и далекое от реальности видение будущего, люди в депрессии не выказывают подобных пристрастий. Оказывается, депрессия делает людей не только печальнее, но и мудрее.» [2].

Американские ученые отметили, что в основе мышления людей в состоянии депрессии лежит психология приписывания себе ответственности за все с ними происходящее: если вы провалились на экзамене и обвиняете в этом себя, то можете прийти к заключению, что вы глупы или ленивы, и впасть в депрессию. А если вы приписываете неудачу несправедливому отношению или каким-то другим обстоятельствам, вам неподвластным, то, скорее всего, вы просто разозлитесь. В более чем 100 исследованиях, в которых участвовало 15 000 испытуемых, страдающие депрессией были более, чем не страдающие, склонны демонстрировать негативный стиль объяснения. Они с большей легкостью приписывали неудачу причинам устойчивым («Это будет продолжаться вечно»), глобальным («Это повредит всему, что я делаю») и внутренним («Я сам во всем виноват»). Результатом подобного пессимистичного, чрезмерно обобщенного, самообвиняющего мышления является, по словам Абрамсон и ее коллег (1989),

угнетающее чувство безнадежности. [2].

Симптомы депрессии могут быть разными и хорошо известны: беспросветная тоска, апатия, чувство одиночества, неистребимое чувство вины, беспомощности и никчемности, ненужности, нежелание никого ни видеть, ни слышать, ни вообще выходить из дома, бессонница или сон сутки напролет, излишняя тяга к холодильнику или потеря интереса к гастрономическим и, вообще, любым житейским удовольствиям, неспособность сосредоточиться на простейших домашних делах.

Изученная нами научная работа зарубежных коллег подтверждается нашими исследованиями студенческой аудитории медицинского Вуза. Пропуская через свое сознание и учебу, и досуг, и адаптацию к студенческому социуму, и своему новому статусу, студенты испытывают огромное напряжение, которое нередко выражается в формах агрессии, враждебности, депрессии и даже предрасположенности к психосоматическим расстройствам. В напряжении находятся: познавательные процессы (ощущение, восприятие, мышление, память). На их основе в этом состоянии у студента формируется совокупность знаний об окружающем мире, дифференцируется «Я» и «не Я» (сюда входят самосознание, самопознание, самооценка); отношение студента к себе и окружающему миру (его чувства, эмоции, переживания); в студенческие годы развивается креативная (творческая) составляющая (сознание формирует новые образы и понятия, с помощью воображения, мышления, интуиции), которых ранее не было; формируется мировоззрение (память хранит образы прошлого, воображение формирует модели будущего); формируется профессионализм (исходя из потребностей, сознание формирует цели профессиональной деятельности будущего врача – хирург, терапевт, стоматолог и т.д. и направ-

ляет студента на их достижение).

Мы обследовали 200 студентов медицинского вуза. Примененные нами «Методики измерения уровня тревожности Тейлора (адаптация Норакидзе)» и «Шкала реактивной личностной тревожности Спилберга – Ханина» показали практически одинаковые результаты. Из 200 студентов – 20% имели высокую тревожность, остальные – умеренную. «Торонтская Алекситимическая шкала» выявила предрасположенность к депрессивным расстройствам у 28% студентов. Такие же результаты были получены по «Шкале депрессии (тест адаптирован Т.И. Балашовой в НИИ им. Бехтерева)» и «Опроснику Бека» Также зафиксированы студенты с эмоциональным выгоранием и невротическими состояниями, стрессами, высоким уровнем тревожности. В группах встречались студенты с агрессивной и враждебной формами поведения, слабоадаптивные и недоверчивые (находящиеся в постоянном страхе) к сокурсникам.

Стрессовые ситуации возникают довольно часто в жизни студента, поэтому данный вопрос очень актуален вне зависимости от курса, возраста, национальности и половой принадлежности. Стресс нередко приводит к более серьезным расстройствам, как например, депрессиям. Стресс – обычное и часто встречающееся явление.

Исследования студентов показали, что физиологическими последствиями стресса оказались язвы, мигрень, гипертония, боль в спине, артрит, астма и боли в сердце. Психологическими проявлениями выявились раздражительность, потеря аппетита, депрессия, пониженный интерес к межличностным и сексуальным отношениям. К причинам стресса мы отнесли: катастрофическую нехватку времени, постоянные недосыпания, спешку, внутреннее напряжение, иногда недовольство собой и чувство неудовлетворенности от учебы и жиз-

ни, частые конфликты, комплекс неполноценности, нежелание общаться и делиться своими проблемами, унижение личности. Неблагоприятные факторы (стрессоры) в студенческой среде вызывают реакцию стресса. Из этого следует, что стресс либо достаточно долго продолжается и студент находится в постоянном стрессовом состоянии, либо возникает довольно часто и постоянно возобновляется.

Одной из практических проблем психологической концепции стресса, для нас явился вопрос об эндогенных механизмах самозащиты студента от него. В связи с этим мы исследовали физиологическую связь стресса и психосоматической системы организма, а также наметили возможные механизмы самозащиты.

Наши лонгитюдные исследования показали, что частые стрессы приводят к истощению адаптационной защитной системы организма студента, что, в свою очередь, может стать причиной психосоматических расстройств. Поскольку существуют активная и пассивная защиты от стресса, то медвузе широко развиты смена деятельности, поиски культурных форм достижения душевного равновесия (спорт, музыка), активная релаксация, которые повышают природную адаптацию человеческого организма – как психического, так и физического. Имеются и пассивные студенты, адаптационный резерв которых недостаточен и организм не способен противостоять стрессу. В этом случае нами фиксировалось состояние беспомощности, безнадежности, депрессии.

Одной из актуальных проблем в студенческой среде явился феномен «враждебности». В соответствии с Barefoot мы рассматривали враждебность как антагонистическое отношение к людям (сокурсникам), включающее когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Аффективный - ряд взаимосвязанных эмоций (гнев, раздражение, обиды, негодование, отвращение и т.п.)

Когнитивный компонент включает негативные убеждения в отношении человеческой природы в целом (цинизм) и убеждения в недоброжелательности других людей по отношению к самому субъекту (враждебные атрибуции, недоверие). Поведенческий компонент - формы проявления враждебности в поведении, (часто скрытые, – агрессию, негативизм, нежелание сотрудничать, избегание общения и т.д.). [4, с. 165-166].

В студенческой среде враждебность проявилась в форме негативного, оппозиционного отношения к сокурсникам преимущественно когнитивного характера, подразумевающее наличие негативных эмоций и поведенческих проявлений в виде агрессии, негативизма, аутизации, слабой адаптации и социализации, а также неумении строить свою самозащиту.

Таким образом, изучив зарубежную литературу по психосоматическим заболеваниям психологического генеза, мы предлагаем психокоррекционные программы по данным И.Г. Малкиной – Пых, направленные по следующим векторам: во-первых, на коррекцию Я, достижение объективности собственной оценки, реабилитацию Я в собственных глазах и достижение уверенности в себе; во-вторых, на коррекцию системы ценностей, потребностей, их иерархии, приведение притязаний в соответствие со своими психофизическими возможностями; в-третьих на коррекцию отношения к другим, достижение способности к эмпатии и пониманию переживаемых другими состояний и их интересов, приобретение навыков равноправного общения, способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов; в-четвертых на коррекцию неадекватного образа жизни и подавленности; в-пятых, актуальность данной проблематики не вызывает сомнения и требует своего дальнейшего научного исследования.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданов И.А. Проблема развития современной психосоматической науки.// *Мультикультурність та етнокультурність людського світу*. – Матеріали Круглого столу 31 березня 2011 року. – Т. 1., Донецьк, 2011. – с. 180-181 (196 с.).
2. WWW.FESMU.RU
3. Илларионова Е.А. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в Украине.//*Мультикультурність та етнокультурність людського світу*. – Матеріали Круглого столу 31 березня 2011 року. – Т. 1., Донецьк, 2011. – с. 166-167 (196 с.).
4. Никифорова А.А. К вопросу восстановления духовного и психологического здоровья студентов.//*Мультикультурність та етнокультурність людського світу*. – Матеріали Круглого столу 31 березня 2011 року. – Т. 2., Донецьк, 2011. – с. 165-166
5. Клевец Л.Н. Проблема самозащиты при стрессах.Філософія здоров'я: гуманітарно-освітній аспект.// Матеріали Міжгалузевої регіональної науково-практичної конференції 29 березня 2011 року. Т.2., Донецьк, 2011. – 348 с.
6. Дорошко Е.С. Стресс как психическое явление.//*Мультикультурність та етнокультурність людського світу*. – Матеріали Круглого столу 31 березня 2011 року. – Т. 2., Донецьк, 2011. – с. 277.

КОСАЧ О.О.,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів

ІНСТИНКТ ДОМІНУВАННЯ ЯК ВРОДЖЕНА ДЕТЕРМІНАНТА СТАТУСНО-РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ ЛЮДИНИ

У статті розглянуто причини, які є провідними для формування у людей домінантної чи підпорядкованої позиції в соціумі. Різні вчені трактують витoki прагнення до домінування/підкорення по-різному, проте очевидним є те, що всі вчені вбачають у цьому внутрішньо-особистісні детермінанти. Згідно вчень порівняльної психології та етології кожна людина володіє вродженим механізмом регулювання статусно-рольової поведінки в соціумі, а саме інстинктом домінування. Результати представленого у статті дослідження, доводять існування взаємозв'язків між розвитком інстинкту домінування особистості та її професійними прагненнями та схильностями.

Ключові слова: домінування, підкорення, влада, домінантний інстинкт, професійні типи особистості.

В данной статье рассмотрены причины, которые являются ведущими для формирования у людей доминантной или подчиненной позиции в социуме. Различные ученые трактуют истоки стремления к доминированию / подчинения по-разному, однако очевидно, что все ученые видят в этом внутренне личностные детерминанты. Согласно учений инстинктивной психологии и этологии каждый человек обладает врожденным механизмом регулирования статусно-ролевого поведения в социуме, а именно инстинктом доминирования. Результаты представленного в статье исследования, доказывающие существование взаимосвязей между развитием инстинкта доминирования личности и ее профессиональными стремлениями и наклонностями.

Ключевые слова: доминирование, подчинение, власть, доминантный инстинкт, профессиональные типы личности.

In this article the leading reasons for forming dominant or subordinate positions of people in society are considered. Various scientists explain the origins of the desire for domination/subordination in different ways, but it is clear that all scientists consider the internal factors. According to the instinctive psychology and ethology, everyone has the innate mechanism of regulation of status-role behavior in society, namely the instinct of domination. The results presented in the article prove the existence of the relation between the development of one's domination instinct and his/her professional aspirations and inclinations.

Key words: *domination, conquest, authority, domination instinct, professional types of personality.*

Постановка проблеми. Очевидним є той факт, що різні люди по-різному ставляться до виконання ролей керівника чи підлеглого. Причиною цього є, насамперед, схильність особи до домінування чи, навпаки, до підкорення. Витоки цих схильностей різні вченні визначають по-різному. Одні вважають схильність до домінування/підкорення вродженою, інші – набутою у процесі соціалізації.

У сучасних дисциплінах немає єдиного підходу до визначення домінування-підкорення. Домінування-підкорення ототожнюють з існуючою системою впливів або об'єднують з «владними термінами» [9] – такими як «управління», «авторитет», «повноваження» і іншими. Численні підходи об'єднує розгляд домінування-підкорення як засобу внесення змін в поведінку і ухваленні рішення тих, на кого ця дія спрямована.

Готовність покірливо слідувати за ким-небудь і прагнення беззастережно підкорятися - все це цілком можна пов'язати з властивою соціальній тварині генетичною програмою - домінування-підкорення [15]. Людина – істота суспільна. Тільки та община була сильною, де інтереси кожного підкорялися єдиній волі. Общини, що не володіли подібною централізацією, або розпадалися, або гинули в боротьбі з сильнішими. Таким чином, у членів співтовариства на генетичному рівні вироблявся інстинкт підпо-

рядкування. «Людина, – стверджував І. Кант, – це тварина, яка з моменту, коли вона починає жити серед інших індивідуумів свого виду, потребує господаря».

Метою нашого дослідження є виявлення детермінант статусно-рольової поведінки особистості, а саме її вроджені складові. Шляхом проведення емпіричного дослідження, довести існування взаємозв'язку між інстинктом домінування, особистісними та професійними характеристиками особистості.

Виклад основного матеріалу. Інстинкт підпорядкування (покірливої слухняності) виявляється, зокрема, в ролевій поведінці, причому навіть тоді, коли роль виконується не справжня, а на прохання експериментатора (експерименти С. Хейни [11], експерименти С. Мілграма [3]). Де б не застосовувався експеримент Мілграма, результатом завжди був значний рівень слухняності. Наприклад, повторення експерименту показали, що люди в Австралії, Йорданії, Іспанії і Германії поводяться багато в чому так само, як Мілграма. Аналогічним чином, дослідники встановили, що жінки так само слухняні, як і чоловіки. Отже, кожен в принципі готовий підкорятися і підсвідомо шукає того, хто дасть упевненість в безпеці – так, як її давав вождь племені або батько сімейства.

Влада, так або інакше, виявляється в будь-яких взаєминах. Влада - це здат-

ність індивіда створювати, будь-який вплив на інших індивідів [2].

В енциклопедичних словниках під «владою» розуміють «можливість створювати визначальний вплив на діяльність і поведінку людей за допомогою будь-яких засобів: волі, авторитету, права, насильства».

До цього трактування приєднуються визначення, що даються в наукових працях видатних соціологів, психологів, філософів (М. Вебер, Р. Е. Дав, Б. Рассел, К. Левин і ін.). У всіх випадках про владу йдеться тоді, коли хто-небудь виявляється в змозі спонукати іншого зробити щось, що цей інший інакше не став би робити.

Ф. Ніцше вводить своєрідну діалектику влади і покори. Він стверджує, що все живе – покірливе, проте наділяє все живе прагненням влади. При цьому владна позиція зовсім не обов'язково є кращою. Як казав Ф. Ніцше, наказувати важче, ніж коритися. Але й бути підлеглим не означає бути жертвою: наказують тому, хто не вміє коритися собі. Тобто під владу іншого потрапляє той, хто не володіє сам собою. Тому й виходить, писав Ф. Ніцше, що живе підкоряється і наказує, а, віддаючи накази, стає покірливим. Ніцше зазначав, що мусить коритися той, хто не може собі наказувати [4].

Таким чином, прагнення влади як визначальна характеристика всього живого у Ф. Ніцше доповнюється ще й потребою підкорення. Мабуть, саме завдяки такій діалектичній єдності домінування і підпорядкування стає можливим цілком адекватне поєднання нібито протилежних потреб у структурі однієї й тієї ж особистості, зокрема в структурі особистості авторитарної, у якій поєднуються прагнення панувати над кимось і водночас бути підкореним комусь [4]. Проте така очевидна потреба того, хто домінує, мати іншого суб'єкта як об'єкта домінування вже означає певну залежність домінантної сторони від підпорядкованої. Отже, домінування і підпорядкування слід звичайно розглядати як протилежні

полюси цілісного простору стосунків, але їхня взаємна зумовленість настільки діалектична, що один полюс не може існувати без іншого, а відтак їхнє протиставлення практично завжди є вельми відносним. За Ф. Ніцше, є люди, які поза підпорядкуванням не являють собою жодної цінності [4].

Проблема домінування/підкорення дуже глибоко розвинута в неофрейдизмі.

З огляду на вище зазначене, якщо потреба домінувати є первісною іманентною потребою психічного суб'єкта, то давній спір З.Фрейда і А. Адлера про первинність чи то сексуальних, чи то владних потягів має бути розв'язано на користь останніх. Відійшовши від свого вчителя Фрейда, Адлер зробив центральним пояснювальним принципом свого вчення про особу «волю до влади», що здобуло популярність, замість сексуального потягу. Згідно адлеровської «індивідуальної психології», прагненням до досконалості, переваги і соціальної влади суб'єкт намагається компенсувати обумовлений своєю конституцією дефіцит влади, що сприймається як недостатність своїх здібностей (відсутність маскулітності у жінок, різного роду тілесна недосконалість, залежність дитини від дорослих) і що переживається як комплекс неповноцінності.

За А. Адлером, підкорення допомагає задовольнити свої бажання, а також дає можливість зняття відповідальності із себе та перекладання її на Бога або на домінуючу особу [1].

Оскільки в основі такого фіктивного компенсаторного владного статусу лежить не справжня психологічна міць, а особистісна слабкість, то через будь-які вияви “домінантної” позиції тою чи тою мірою проступає психологічна неадекватність. Відтак, невдачі, які зазнаються, як правило, спонукують індивіда не до належної корекції поведінки, а до ще виразніших намагає зміцнити свою владність. Такі залежності становлять одну з істотних

характеристик невротичного кола. І загальна історія людства, і зміст повсякденних людських стосунків дають безліч прикладів свідомої, напівсвідомої чи майже несвідомої активності осіб, які потерпають від комплексу малоцінності і прагнуть заглушити його шляхом здобуття влади над іншими людьми.

Аналогічний спосіб здобуття влади описував і Г. Салліван: людина зі стійко низькою самооцінкою виробляє спосіб вияву таких кричущих ознак малоцінності, що неминуче стає об'єктом філантропічних учинків з боку оточення [7].

К. Юнг, як і Адлер, убачав таку вигоду у слідуванні за пророком, як перекладення на нього своєї відповідальності [17].

К. Юнг говорив, що такі нібито протилежні якості, як зарозумілість і малодушність, мають спільним невідзначеність своїх меж: зарозумілий надмірно роздувається, малодушний надмірно зменшується. За зарозумілістю легко виявляються риси несміливості, почуття малоцінності. Натомість що більше зіщулюється малодушний, то більше зростає в ньому домагання визнання. Таким чином, і зарозумілий, і малодушний водночас і занадто малі, і занадто великі [17]. Відтак, неадекватний брак влади в обох варіантах його компенсації – чи то імітації власної величч, чи то позорного самозречення – призводить до порушення інтра- та інтерсуб'єктних співвідношень у взаємодії з оточенням.

Про владне домінування як компенсацію особистісної слабкості багато було сказано Е. Фроммом. Жадоба влади, писав він, коріниться не в силі, а в слабкості. Це відчайдушне намагання здобути замінік сили коли справжньої сили бракує. Садистсько-мазохістська ("авторитарна") особистість завжди характеризується особливим ставленням до влади: вона захоплюється владою і хоче підкорятися, але водночас хоче сама бути владою, щоб інші підкорялися їй. У такої особистос-

ті сила автоматично викликає любов і готовність підкоритися. Безсилі люди викликають її зневагу та бажання напасти, придушити, принизити [10].

Е. Фромм відзначав емоційну залежність переважної більшості людей від вождів. Така залежність робить особу піддатливою на чужий вплив і спонукає до підпорядкування могутньому авторитетові. Люди набагато сильніше хочуть підпорядковуватися, ніж їх до цього примушують. Авторитарна особистість прагне відмовитися від незалежності, злити своє „Я” з ким-небудь або з чим-небудь зовнішнім, позбутися власної особистості, утратити себе, тобто позбутися тягара свободи [10].

Е. Фромм розглядав підпорядкування як джерело прихованого задоволення та ілюзії самостійності [10].

К. Хорні пише про невротичне прагнення до влади, вважаючи, що воно служить захистом від тривоги, з одного боку, з іншого боку є каналом, по якому може виходити витиснена ворожість. Прагнення до влади служить, по-перше, захистом від безпорадності, яка, є одним з елементів тривожності. По-друге, невротичне прагнення до влади служить захистом від небезпеки відчувати себе або виглядати нікчемним. Вона описує три види прагнення до влади: по-перше - прагнення управляти іншими, а також тримати під контролем себе. По-друге - прагнення наполягати на своєму. По-третє - прагнення ніколи не відступати, не здаватися [13].

Залежно від того, яке прагнення є переважаючим, ворожість може приймати форму тенденції домінувати:

- воно може виявлятися в схильності давати поради, в прагненні спрямовувати розподіл інших людей, у вигляді ініціативності або лідерства. Але якщо за такими відносинами ховається ворожість, то, відчуваючи її, людина реагуватиме або підпорядкуванням, або опором;
- нездатність людини встановлювати відносини рівності. Якщо ця люди-

на не стає лідером, то відчуває себе безпорадною, проте те, що відчувається, як безпорадність, може бути лише спробою обхідним шляхом досягти домінування[13].

У численних дослідженнях, проведених ученими різних шкіл, виділено декілька основних потреб, що мотивують домінування особи в поведінці [12]:

- потреба у владі;
- потреба в контролі над подіями і людьми;
- — потреба в досягненні;
- потреба в аффіліації, тобто в отриманні схвалення якоїсь групи.

Потреба у владі складається, як мінімум, з п'яти базових потреб особи: потреба в свободі і безпеці; добробут (матеріальне); потреба в самоствердженні; потреба відчувати себе особистістю, потреба в самовираженні.

На думку Т. Шибутані, люди, що прагнуть до влади, прагнуть врівноважити низький рівень власної гідності [16]. Орієнтовані на владу люди упевнені, що в основі їх труднощів лежить невідповідний соціальний статус, і вони більше всього стурбовані соціальною мобільністю. Орієнтовані на владу, люди часто справляють враження сильних, незалежних і самовпевнених. Надмірні амбіції - це спосіб компенсації низького рівня власної гідності. Влада розглядається як страхування від прихованого відчуття неповноцінності.

Ротгер М. розглядає людей як цілеспрямованих індивідуумів. Він стверджує, що цілі визначають напрям поведінки людини у пошуках задоволення основних потреб. І серед потреб він бачить потребу в домінуванні. Це поняття включає потребу впливати на життя інших людей і мати можливість організовувати наслідки на основі такого контролю [14].

Політолог Р. Е. Дал дає своє визначення домінування "А володіє владою над В тій мірі, в якій він може примусити В зробити те, що, наданий самому собі, В робити не став би" [Цит. 15].

Вітчизняні вчені розглядають проблему домінування-підкорення дещо під іншим кутом. А. І. Розов вважає прагнення до домінування вродженим і біологічно обумовленим. В своїй статті «Стремление к превосходству как одно из основных влечений» він зазначає, що біологічні передумови прагнення до переваги розкрив ще Дарвін у вченні про статевий відбір. Також А.І. Розов виділяє певні особливості прагнення до переваги у людей. В першу чергу слід зазначити таку специфічну особливість цього прагнення: людина, як правило, прагне добитися переваги над «собі подібними», над людьми в своєму звичному середовищі. По-друге, як зазначає Розов, мотив переваги виражений в бажанні володарювати, домінувати над іншими людьми на різних рівнях соціального буття: у сім'ї, трудовому колективі, при дозвольному проведенні часу і ще сильніше — в державних і міжнародних справах. І, по-третє, Розов пише про прагнення домінувати, як про таке, яке має негативні (заздрість, агресія, жорстокість, деспотизм) так і позитивні (прагнення самовдосконалення, постійного саморозвитку) сторони, а також як про таке, яке схвалюється суспільством (спортивні ігри, вікторини, конкурси краси тощо) і ним же засуджується [6].

Також біологічно обумовленим і вродженим вважають схильність до домінування вчені, які розглядають людину з точки зору етології. Так О. Свіяш одним з провідних людських інстинктів називає лідерський інстинкт, під яким розуміє безсвідоме прагнення зайняти найбільш високе становище в суспільстві (в своїй сфері і на своєму рівні), де безпечніше і дістаються більш привабливі шматки найрізноманітніших благ [8].

А. Протопопов, розглядає людину з точки зору її рангового потенціалу, яким вона наділена в групі. Цей ранг і визначає місце та позицію людини в ієрархічній структурі соціуму. Він зазначає, що при народженні особа

вже володіє певним ранговим потенціалом, який обумовлений як спадковими чинниками, так і умовами внутрішньоутробного розвитку, і є основою фактичного, властивого вже дорослій особині. Фактичний потенціал, в свою чергу, залежить також від умов зростання, формування і виховання особи, що можуть як підсилювати, так і ослаблювати природжені завдатки [5]. А отже, людина вже народжується зі схильністю до домінування чи, навпаки, до підкорення, відповідно до того,

що обумовлено в її генах.

З огляду на все вищезазначене, нам було цікаво дослідити чи буде впливати вроджений інстинкт домінування на професійні схильності особистості.

Нами було проведено дослідження серед державних службовців, метою якого було визначення кореляційних зв'язків між провідними інстинктами людини та професійними схильностями особистості (за Голландом). Нижче наведена таблиця отриманих кореляційних зв'язків.

Таблиця кореляційних зв'язків:

	Р	І	С	К	П	А	Н	Е-І	Тип діяльності
Егофільний	-0,06	-0,18	0,06	0,06	-0,06	0,21	0,01	0,08	-0,02
Генофільний	0,01	-0,45	0,41	0,03	0,07	0,07	0,16	0,05	-0,04
Домінантний	0,08	-0,27	-0,28	-0,08	0,36	0,21	-0,18	0,33	0,14
Загальний рівень	0,01	-0,42	0,08	0,002	0,18	0,16	0,01	0,22	0,04

Важливими для даної публікації є кореляційні зв'язки професійних схильностей з інстинктом домінування (домінантним інстинктом). Інстинкт домінування з дитинства виявляється як вміння організувати гру, поставити мету і проявити волю для її досягнення, вміння розбиратися в людях і вести їх за собою, діловитість. Їхнє кредо - «Діло и порядок вище за все; буде добре всім - буде добре кожному». Лідери, керівники, політики, організатори.

Виходячи з аналізу отриманих кореляційних зв'язків, можна побачити,

що домінантний інстинкт прямо корелює з підприємницькою й артистичною схильностями особистості, а також з її екстра-інтровертованістю. Від'ємно домінантний інстинкт корелює з інтелектуальною та соціальною схильностями (Див. Гістограма 1). Звідси випливає, що високий розвиток домінантного інстинкту особи свідчить про її схильність до підприємницького й артистичного типу діяльності, а також про екстравертованість особистості. З цього можна зробити висновки, що люди, у яких домінантний інстинкт є провідними, ймовірно бу-

Гістограма 1. Кореляційні зв'язки домінантного інстинкту з професійними схильностями особистості.

	Р	І	С	К	П	А	Н	Е-І	Тип діяльності
Егофільний	-0,06	-0,18	0,06	0,06	-0,06	0,21	0,01	0,08	-0,02
Генофільний	0,01	-0,45	0,41	0,03	0,07	0,07	0,16	0,05	-0,04
Домінантний	0,08	-0,27	-0,28	-0,08	0,36	0,21	-0,18	0,33	0,14
Загальний рівень	0,01	-0,42	0,08	0,002	0,18	0,16	0,01	0,22	0,04

дуть обирати цілі, цінності і задачі, що дозволятимуть їм проявляти енергію, ентузіазм, імпульсивність, домінантність та спиратимуться у відносинах з оточуючими на власні відчуття, емоції, інтуїцію та уяву. Від'ємна кореляція домінантного інстинкту з інтелектуальним та соціальним типами особистості дозволяє зробити висновок, що чим розвиненіший цей інстинкт у людини, тим менше вона буде схильна до абстрактного мислення, раціональності, оригінальності в поведінці та судженнях, до встановлення контакту з оточуючим середовищем та побудови соціальних зв'язків.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Вчені різних галузей гуманітарних наук давно цікавляться причинами існування в суспільстві ієрархічних систем, основою яких є домінування одних осіб та підкорення інших. Для психологічних наук є характерним пошук першопричин в особистості самої людини. В даній статті представлено бачення науковців, які багато в чому відрізняються між собою, проте сходяться в тому, що

існують внутрішні детермінанти статусно-рольової поведінки особистості.

На нашу думку, інстинктивне підґрунтя прагнення до домінування є важливою складовою в розумінні цього явища в цілому. Фахівці в галузі інстинктивної психології та етології провідним людським інстинктом вважають інстинкт домінування. В реалізації людиною потреб, викликаних цим інстинктом, вони вбачають і ієрархічну структуру побудови суспільних інститутів та суспільства в цілому, владних взаємовідносин, побудову сімейних стосунків тощо. Нам, в свою чергу, було цікаво дослідити взаємозв'язок даного інстинкту з професійними та особистісними характеристиками людини.

Результати дослідження дають нам змогу виділити характеристики людей, для яких домінантний інстинкт є провідним. До таких характеристик відносяться: енергійність та ентузіазм у вирішенні завдань, імпульсивність, домінантність та схильність спиратися у відносинах з оточуючими на власні відчуття, емоції, інтуїцію та уяву. Та-

кож для таких людей буде характерна ірраціональна поведінка, консервативність в поведінці та судженнях, складності у встановленні контакту з оточуючим середовищем та побудові соціальних зв'язків.

На нашу думку, проведення подальших досліджень щодо вивчення взаємозв'язків інстинктів та особис-

тих і професійних характеристик людини дасть нам змогу ґрунтовніше вивчити особистість людини як таку, а також створити більш повний психологічний портрет особистості, спираючись на її вроджені механізми регуляції поведінки як першочергові детермінанти її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адлер А. Понять природу человека. – СПб.: Академич. проект, 1997, с. 226 – 227
2. Крамер Дж., Олстед Д. Маски авторитарности. М., 2000
3. Мілграм С. Эксперимент в соціальній психології. Спб., 2000
4. Ніцше Ф. Так казав Заратустра – К.: Основи, 1993. – С. 7 – 326, с. 197
5. Протопопов А. Трактат о любви, как ее понимает жуткий зануда – М.: КСП+, 2002.-304 с.
6. Розов А.И. Стремление к превосходству как одно из основных влечений // Психологический журнал., 1993. Том 14. - № 6 -С. 133-141
7. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии. – СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999, с. 319
8. Свіяш А.Г. Проект «Человечество»: Успех или неудача: Размышления о людях и их странном поведении. – М.: АСТ: Астрель, 2006. - 286 с
9. Фивейский В.Ю. Професійна компетентність як ресурс влади в організації. Автореф. дисс... к.психол. н. М., 2003
10. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1989, с. 185
11. Хок Роджер Р. 40 досліджень, які потрясли психологію. Спб., 2003
12. Холл К.С., Линдсей Г. Теория оперантного подкрепления Скиннера// Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. М., 1997. -С. 613-660
13. Хорни К. Невроз и развитие личности. М.: Сенс, 1998
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер Пресс, 1997. - 608с
15. Шейнов В.П. Психология власти. М., 2002
16. Шибутані Т. Социальная психология. М., 1968 - 535с
17. Юнг К. Г. Отношения между Я и бессознательным // Собр. соч. Психология бессознательного. – М.: Канон, 1994. – С. 173 – 315, с. 233

ЛАЗОС Г.П.,
молодший науковий співробітник,
лабораторія психологічного
консультування та психотерапії,
Інститут психології НАПН України
ім. Г.С.Костюка, м. Київ

ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ СТОСУНКИ ЯК ФАКТОР ВИНИКНЕННЯ ТА ПРОЯВУ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ПІДЛІТКІВ

В статті розглядаються основні стрес-фактори дитячо-батьківських взаємостосунків, що призводять до негативних переживань у підлітків. Вказані та проаналізовані основні характеристики цих факторів та зміст відповідних їм переживань. Наводяться дані як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень в галузі сімейних взаємостосунків.

Ключові слова: підліток, дитячо-батьківські взаємостосунки, переживання, глибинні переживання, життєвий цикл сім'ї, психологічна сімейна деформація, структурна сімейна деформація, стиль сімейного виховання, психологічна залежність.

В статье рассматриваются основные стресс-факторы детско-родительских взаимоотношений, которые вызывают негативные переживания у подростков. Указаны и проанализированы основные характеристики этих факторов и содержание переживаний. Приводятся данные как отечественных, так и зарубежных авторов относительно семейных взаимоотношений.

Ключевые слова: подросток, детско-родительские отношения, переживания, глубинные переживания, жизненный цикл семьи, психологическая семейная деформация, структурная семейная деформация, психологическая зависимость.

This article discusses the major stress -factors in child-parent relationship that arouse adolescent's negative feeling experiences. Identified and analyzed the main features of above-mentioned factors and content of the feeling experiences. Provides both native and foreign studies concerning family relationships.

Keywords: adolescent, child-parent relationship, feeling experiences, deep feelings, family life cycle, psychological family deformation, structural family deformation, psychological dependence.

За короткий історичний період у нашому суспільстві відбулися глибокі зміни в різних сферах життя, які вплинули на процеси становлення підростаючої особистості, а також на становлення та розвиток психокорекційної та психотерапевтичної парадигм. Незважаючи на те, що у великому переліку актуальних для сучасної психологічної науки тем, проблема формування особистості дитини в сім'ї займає важливе місце і є однією з найбільш цікавих та складних, дослідження негативних, важких переживань здорових (в медичному плані) підлітків, а також способи їх психологічної корекції майже відсутні.

Наразі сучасний підліток живе в світі, складному за своїм змістом і тенденціям соціалізації. Підлітки, більше ніж всі інші вікові групи, страждають від нестабільності соціальної, економічної і моральної обстановки в країні, втративши сьогодні необхідну орієнтацію в цінностях і ідеалах, адже старі - зруйновані, нові - часто суперечливі й не співпадають із сімейними цінностями. Саме ці обставини висувають на перший план особливу роль батьків, які своїм досвідом та якістю взаємостосунків можуть не лише слугувати взірцем, а й бути надійною опорою та підтримкою своїм дітям.

Отже, проблема дитячо-батьківських стосунків, вивчення їхньої структури, змісту, впливу на розвиток особистості дитини - класична для психологічної науки проблема, здобуває нову актуальність у специфічних умовах сучасного життя.

Серед усіх аспектів сім'ї, потенційно спроможних викликати негативні переживання у підлітків, найбільш вагомими є стосунки із батьками. Виняткова важливість цього фактора в емоційному житті підлітків відзначена у ряді як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень [1;2;5;10;11;17;18 та ін].

М.В.Сапоровська, узагальнюючи погляди вітчизняних психологів щодо суті дитячо-батьківських взаємостосунків та їх значення як для дітей так

і їх батьків, характеризує дитячо-батьківські взаємини як процес і результат індивідуального вибіркового відображення сімейних зв'язків, який визначає внутрішню та зовнішню активність її учасників, а також переживання батьків і дітей щодо їх спільної діяльності. Авторка виділяє також два аспекти дитячо-батьківських взаємостосунків: з одного боку, вони є регуляторами поведінки їх учасників, а з іншого - опосередковують розвиток особистості дитини. Важливим є те, що ці стосунки проявляються і формуються в системі різних почуттів, переживань, у комунікативному стилі спілкування батьків і дітей, а також у поведінкових стереотипах взаємин [11].

Взаємини, які сформувалися у ранньому дитинстві, а саме до них належать дитячо-батьківські стосунки, відрізняються міцністю та стійкістю. Цей факт підтверджують всі автори, які займаються раннім розвитком дітей, особливо дослідники психоаналітичної орієнтації, які визначають стосунки між маленькою дитиною та її батьками як центральну тему чи точку відліку подальшого розвитку усіх їх взаємостосунків. Характеристиками, що визначають ранні взаємини дитини з батьками, є: їх посилені емоційна забарвленість та зв'язок із сферою інстинктів. Більшість цих зв'язків, що закладається в період раннього онтогенезу, в подальшому розвивається, удосконалюється та стає свідомою [2;12;16;21].

На основі теоретичного аналізу літератури можна виділити декілька груп стрес-факторів, що сприяють виникненню негативних переживань у підлітків і є безпосередньо пов'язаними із їх взаємостосунками з батьками: перехід сім'ї на новий життєвий етап - «сім'я з підлітком», сімейні психологічні деформації, сімейні структурні деформації.

Стосовно першого стрес-фактора - перехід сім'ї на новий життєвий етап «сім'я з підлітком» зазначимо наступне. Як показують дослідження, стреси та труднощі на етапі «сім'я з

дітьми-підлітками» досить різноманітні, адже зміни відбуваються як у сфері подружніх взаємин (проблеми, емоційні переживання, відомі як криза середнього віку), так і у сфері дитячо-батьківських стосунків. Серед завдань, що виникають стосовно підлітка на цьому етапі сім'ї, основними є збалансування свободи із відповідальністю [10;24]. Сім'я постає перед необхідністю навчитися конструктивно вирішувати конфлікти між батьками й дітьми-підлітками, пов'язані з такими аспектами, як: контроль-свобода, відповідальність батьків – загальна відповідальність, стабільність – мінливість, потяг до миру й спокою – обговорення проблем (в тому числі і критика), усвідомлене життя – відмова від обов'язків [3;18]. Таким чином, основною складністю постає загострена у підлітковому віці потреба до незалежності, яка призводить до конфлікту всередині сім'ї, а також необхідність перегляду батьками свого ставлення й стилю виховних дій стосовно дитини, яка вже підростає.

На думку Дж.Браун та Д.Крістенсен, підлітки, які не здатні відокремитися від своїх батьків, досить часто можуть мати депресивні порушення. Депресія може розвинутися також у випадках, коли підліток намагається задовольнити потреби батьків, нехтуючи своїми. У цьому контексті науковці говорять про таке явище, як психологічна залежність, характерними рисами якого є: невпевненість дитини у собі, почуття безпомічності й потреба в опіці, захисті; відсутність самодостатності й потреба в емоційній близькості, любові, прийнятті; тривога з приводу можливого відторгнення і самотності [3;23]. Як зазначає А.Фройд, джерела залежності зосереджені у дитячо-батьківських стосунках, зокрема у спілкуванні немовляти із матір'ю, яка є первинним об'єктом залежності. Переростання дитиною інфантильної залежності від батьків невід'ємне від нормального розвитку «Его» і «Супер-Его» і в цьому сенсі є прогресивним етапом, хоча має болючий характер, супроводжуючись роз-

чаруванням у батьках, їх переоцінкою, звинуваченнями тощо [16].

Нездатність підлітка вирішити конфлікт між несвідомим бажанням збереження залежності, що забезпечує відчуття захищеності й впевненості, і новими потребами й перевагами, що пов'язані із незалежністю, проявляється у його суперечливій поведінці і супроводжується складними негативними переживаннями [12;16]. Таким чином, психологічна залежність у підлітковому віці свідчить про невирішеність завдань розвитку, зумовлює складні переживання дитини, і в цілому негативно впливає на її подальший розвиток [20].

До наступної групи стрес-факторів, пов'язаних із взаємостосунками «батьки-підліток», що сприяють появі неадаптивних переживань у дітей, відносять фактори психологічного неблагополуччя у сім'ї. Проблемою сімейного неблагополуччя займалося багато вітчизняних та західних психологів [4;5;10;18;19 та ін]. Згідно з А.О.Реан, неблагополучними сім'ями вважаються сім'ї із психологічною та структурною деформацією. Автор визначає такі характеристики психологічної деформації: дисгармонія сімейних взаємостосунків, порушення сімейних ролей та комунікативних процесів, паталогізує че сімейне виховання, психосоціальні порушення в батьківській сім'ї (жорстоке поводження з дітьми, сексуальне насильство, алкоголізація батьків). Структурними деформаціями в сім'ї є ситуації розірвання шлюбу, неповний або змішаний склад сім'ї [10]. Розглянемо детальніше ці характеристики.

Однією із характеристик психологічної деформації сім'ї є її дисгармонійність. Ознаками дисгармонійності сім'ї є: відсутність функціональності сім'ї (не забезпечує достатній рівень задоволення потреб всіх членів сім'ї, не надає можливості для їх особистісного зростання через порушення рольової структури); відсутність емоційної близькості та прив'язаності; порушення комунікативних процесів між чле-

нами сім'ї [10;18].

Ряд авторів важливою характеристикою психологічної деформації сім'ї вважають порушення її рольової структури [1;17;18]. Серед основних вимог до рольової структури сім'ї, які забезпечують її ефективне функціонування, фахівці називають такі: несуперечливість сукупності ролей, які утворюють цілісну систему - як ролей, які виконуються однією особою, так в сім'ї в цілому; виконання ролі має забезпечувати задоволення потреб особистості в межах сім'ї; прийняті ролі мають відповідати можливостям особистості, запобігати виникненню «рольового перевантаження»; виконання ролей повинно задовольняти потреби всіх членів сім'ї. Порушення у виконанні сім'єю цих вимог щодо ролей може чинити психотравмуючий вплив як на сім'ю в цілому, так і на кожного із її членів. Характерні негативні переживання підлітків, що викликані цим фактором, пов'язані із виконанням дітьми паталогізуючих ролей, типу: «любимчик», «малюк», «бешкетник», «сімейна надія», «цап відбувайло» тощо. Названі ролі негативно впливають не лише на самооцінку підлітка, формування структури його «Я» та мотиваційної системи, але й стають причиною таких негативних переживань, як: відчуження, самотність, відчуття власної неповноцінності та втрати батьківської любові, агресивних почуттів [1;17].

Наступною характеристикою психологічної деформації сім'ї є розлад емоційних стосунків між батьками та підлітками. Відомо, що емоційно теплі й близькі стосунки у сім'ї сприяють зменшенню негативних переживань, без яких не обходиться жодне сімейне життя і процес виховання дітей та підлітків. Порушення емоційних взаємин у родині призводить до збільшення інтенсивності негативних, аж до фруструючих, переживань, а також негативно впливає на формування особистості підлітка. Е.Е.Ейдемільер, В.Юстицкіс визначають два основних типи порушень емоційного ставлення

батьків до підлітків: «недорозвинутість батьківських почуттів» та «зсув в установках батьків стосовно підлітка залежно від статі». При першому типі порушення підлітки відчувають відторгнення з боку батьків та відсутність батьківського тепла, часто переживають образи через несправедливі та жорсткі покарання. У другому випадку - неприйняття батьками тієї чи іншої статі своєї дитини, можливими є порушення статевої рольової ідентифікації, переживання цього та відчуження, аж до невротичних реакцій у підлітків [18].

У більшості розглянутих вітчизняних праць вплив емоційного ставлення батьків на розвиток особистості дитини, появи у неї тих чи інших емоційних переживань розглядається переважно сумарно, незалежно від безпосередньої ролі матері чи батька. Психоемоційна традиція компенсує цю недиференційованість, розглядаючи специфіку і роль саме батьківської й саме материнської любові. Материнська любов описується як безумовна, що проявляється незалежно від поведінки дитини. У браку разі материнської любові дитина не відчуває захищеності, емоційного комфорту, цінності свого життя. Любов батька - умовна; як зазначають сучасні західні психоемоційні, вона зумовлена «схожістю» дитини з батьком своєю поведінкою, прислухання до його порад, відповідності очікуванням, виконанням певних обов'язків. Батько являє собою світ речей, думок, закону та порядку. Синтез материнської та батьківської любові у свідомості дитини - основа її духовної зрілості, а недостатнє їх поєднання може призводити до серйозних негативних наслідків, що проявляються у негативних переживаннях [21].

В сучасних зарубіжних дослідженнях велика увага приділяється вивченню ролі емоційних контактів у розвитку особистості дитини. Відомий англійський психолог Дж.Боулбі, у своїй теорії прив'язаності показав, що повноцінні ранні емоційні контакти дитини з матір'ю (особливо у перші

три місяці життя) не тільки сприяють формуванню у неї почуття безпеки, що дає можливість долати перешкоди у самому ранньому дитинстві, але й створює «надійну базу», що сприяє розвитку всіх навичок та вмінь у старшому віці, зокрема підлітковому [2]. Отже, і маленькій дитині, і підлітку для подолання складних життєвих ситуацій необхідні емоційно близькі стосунки із матір'ю, які забезпечують почуття безпеки, знижують рівень тривоги й сприяють ефективній протидії труднощам. Відсутність материнського піклування часто існує у вигляді прихованої депривації, коли дитина живе у сім'ї, але мати недостатньо піклується про неї, грубо поводить, емоційно відштовхує, ставиться до неї байдуже. Прибічники теорії прив'язаності такого роду порушення емоційних взаємостосунків у сім'ї пов'язують із виникненням у дитини таких негативних переживань, як тривога, смуток, гнів, відчуження, реактивація яких ймовірна у підлітковому віці у взаєминах як з батьками, так і з іншими людьми [2].

Ще однією важливою характеристикою психологічної деформації сім'ї є порушення у ній комунікативних процесів. Останні можуть проявлятися як у вигляді суперечливих (непрямих) висловлювань, невідповідності вербального і невербального рівнів повідомлень, помилок взаємсприйняття членами сім'ї один одного, існуванні великої кількості «закритих» тем для обговорення, так і у наявності тривалих конфліктів [1;4;6;7; 17].

Як свідчать дослідження, характерними особливостями конфліктних сімей є: відсутність моральної та психологічної підтримки членами сім'ї один одного; атмосфера недовіри, замкненості та прихованої ворожості; порушення спілкування між членами сім'ї, мовчазність; невміння проявляти та виражати свої почуття та переживання (низька культура емоційного реагування) [6;7]. Негативний вплив сімейної конфліктності на особистість підлітка проявляється у двох напрямках. З

одного боку, дитина з раннього дитинства стає постійним свідком сімейних сварок та непорозумінь, з іншого – вона може стати об'єктом емоційної розрядки батьків, які конфліктують. Переживання нестабільності, почуття незахищеності серед близьких людей – фактори, які негативно впливають на психіку дитини й призводять до патологічних страхів, постійної напруги, тривоги. У конфліктних сім'ях, як зазначає В.М.Целуйко, існує заборона на вираз негативних почуттів, що в дитячому віці не є природним. Перебуваючи у конфліктних стосунках, батьки часто не помічають, наскільки зростає відчуження дітей, і що замість любові, підлітки відчують неприхильність та ненависть до батьків [17].

Наступною характеристикою чинником психологічної деформації сім'ї, що є важливим чинником виникнення негативних переживань у системі «батьки-підліток» є паталогізуюче сімейне виховання, що виразно проявляється у відповідних його стилях [4;8;17;18]. Серед основних факторів, завдяки яким негармонійні стилі сімейного виховання впливають на порушення поведінки, тяжкі переживання та відхилення в розвитку особистості дітей та підлітків. Е.Г.Ейдемільер та В. Юстицькіс виділили такі: *рівень протекції* – кількість сил, уваги та часу, які батьки приділяють вихованню дитини (під час гіперпротекції батьки присвячують дитині вкрай багато часу, сил та уваги, а за умов гіпопротекції підліток знаходиться поза увагою батьків); *ступінь задоволення потреб дитини* (при попусканні здійснюється максимальне, некритичне задоволення потреб дитини, при ігноруванні потреб – недостатнє їх задоволення, особливо в емоційному контакті із батьками [18].

У ряді досліджень науковці намагаються порівняти стиль виховання в сім'ї та характерологічні і емоційні прояви дітей. Так, вважається, що суворе виховання в сім'ї призводить до характерологічного розвитку за гальмівним типом (лякливість, несміливість);

маятникоподібне виховання (сьогодні заборонимо, завтра – дозволимо) – до виражених афективних станів у дітей та підлітків, аж до проявів неврастенії; опікуюче виховання сприяє появі залежності [22]. На думку Л.Броуді, діти й підлітки авторитарних батьків часто переживають тривогу і є нещасливими. Дівчата здаються особливо залежними, побоюються нових вражень й пасують перед складними завданнями. Хлопцям особливо притаманна демонстрація сильного гніву, зухвалої неслухняності та агресії. Діти батьків, які потурають у всьому, відчують великі труднощі у контролі своїх імпульсів, проявляють неслухняність. У підлітковому віці таке виховання продовжує корелювати із низьким самоконтролем. Підлітки, батьки яких дотримуються відстороненого типу виховання, демонструють низьку емоційну регуляцію, важко переживають невдачі та власну невпевненість, часто здійснюють антисоціальні вчинки [21].

Ще однією характеристикою психологічної деформації сім'ї є психосоціальні порушення у ній. До сімей із психосоціальними порушеннями відносять сім'ї із проблемами алкоголізації й наркоманії, асоціальними цінностями й протиправною поведінкою, а також сім'ї, які практикують суворе поводження та насильство над дитиною.

Дослідженнями психологічних особливостей «алкогольнозалежних» сімей ґрунтовно займаються вітчизняні вчені [9;10;14;17]. На їх думку, у сім'ї із проблемою алкоголізації і наркоманії дитина відчуває фізичне і емоційне відторгнення з боку батьків, унаслідок чого у неї виникають почуття неадекватності, сором за себе та батьків перед оточуючими, страх та біль за своє теперішнє та майбутнє.

Вказані вище дослідники виділяють наступні переживання дітей і підлітків, що зростають в алкоголезалежних сім'ях: страх (безперервна тривога, неприємні передчуття; уникнення ризику у взаємостосунках, пов'язане з недовірою до людей); сором, провинна (без-

перервне почуття сорому як за власну поведінку, так і за поведінку інших); ізоляція з метою приховати «ганьбу» сім'ї; ненависть до себе; тривалий відчай (відчай та безнадія щодо зміни ситуації; песимістичний погляд на світ; низька самооцінка та почуття поразки в житті, що не відповідає реальним досягненням); гнів (постійне почуття гніву на всю сім'ю, на себе; страх втратити контроль; гнів та озлобленість, що поширюється на весь світ).

Жорстоке поводження в сім'ях, що характеризується навмисним фізичним або психологічним насильством у сім'ї у вигляді побиття, знущання, позбавлення їди або одягу, образи, приниження людської гідності, є ще одним аспектом психосоціальних порушень у сім'ї, що викликає складні негативні переживання у дитини, такі, як: постійне почуття страху чи жаху, приниження, невпевненість у собі, в своїх силах, замкненість та відчуження. Також, дослідниками було виділено «синдром побитої дитини», який характеризується порушенням її соціалізації в умовах хронічних конфліктних стосунків з наявністю «сімейної жорстокості». Як правило, вона проявляється не лише в емоційному відторгненні дітей, але й в систематичному їх побитті, у випадках сексуального насильства. Цей варіант десоціалізації розвивається у умовах хронічного психосоціального стресу. Підлітки, які зазнають насильство, зловживання та зневагу, мають широке поле проблем й варіантів розвитку, великим є ризик виникнення несприятливих, інколи незворотних, наслідків у цьому розвитку [10;14].

Сучасні дослідники виділяють ще одну характеристику психологічної деформації сім'ї, пов'язану із її соціально-економічним статусом [1;17]. Зміни, що наявні в соціально-економічному устрої суспільства, обумовили появу сімей із високим фінансовим статусом. У літературі з'являються відомості про те, що в таких сім'ях емоційно довірливе спілкування часто відсутнє, батьківська роль передається няням та гувернант-

кам, а це привносить ряд особливостей в сімейне спілкування та опосередковує проблеми дітей та підлітків. В.Цілуйко, розглядаючи причини підліткових переживань дітей із відомих сімей та сімей з високим економічним статком, засвідчує, що підлітки із таких сімей не отримують найголовнішого в своєму житті – уваги, турботи, ласки та любові від своїх батьків. Визнання та відоме прізвище батьків, в тіні якого вони перебувають, може призводити до тяжких переживань, серед яких автор виділяє, зокрема, розчарування, засмучення, злість на оточуючих та батьків, самотність. Основною причиною виникнення цих переживань є невідповідність власного сприйняття себе як виняткової особистості від народження та сприйняття оточення, яке ставиться до підлітка реально і не потурає його егоїзму та пихатості. Автор вважає, що тягар батьківської слави й визнання підліток може переживати досить складно, аж до ненависті стосовно батьків, звинувачень їх у нещасті й невдалій долі [17].

Звернемося до розгляду ще однієї групи стрес-факторів, що впливають на виникнення та прояв негативних переживань у підлітковому віці і що пов'язані із структурними деформаціями в сім'ї: розлучення батьків, неповна сім'я, змішана сім'я.

Хоча більшість авторів вказують на несприятливий вплив розлучення батьків на самопочуття підлітка [1;5;13;15 та інш.], але однозначності у цьому питанні не простежується. Дослідники вказують на ряд чинників, що передують розлученню, і, що діють після нього, впливаючи на переживання дітей: обставини, причини розлучення, наскільки дитина була підготовленою до можливості залишення сім'ї одним із батьків, адаптацію батьків після розлучення тощо.

Отже, важливою причиною появи негативних переживань у підлітка є розпад сім'ї, внаслідок якого дитина проходить крізь стадію безпосереднього переживання розлучення; стадію,

пов'язану з періодом адаптації до нової структури сім'ї; стадії більш віддалених наслідків, що безпосередньо впливають на особистісний розвиток та успішність підлітка у майбутньому житті. Згідно з даними А.О. Реан, А.І. Ташевої, Г.Фігдора, найбільш поширеними реакціями та переживаннями в ситуації розірвання батьками шлюбу з боку підлітків є заперечення, відмова вірити в те, що трапилось: підліток вважає, що у батьків не існує серйозних проблем, не хоче слухати пояснення, сподівається, що вони ще передумують; страх, тривога і невпевненість у майбутньому, адже через егоцентричне сприйняття світу підлітком його лякають зміни, які можуть трапитися в особистому житті (необхідність зміни помешкання, школи, кола спілкування, можливе погіршення матеріального становища тощо); гнів та ворожість стосовно того із батьків, який, на його думку, винен у розлученні, або до обох батьків; самозвинувачення (деякі підлітки вирішують, що відповідальність за розлучення дорослих лягає на них, оскільки саме вони мали б цьому протидіяти); ревності (якщо батько чи мати починає зустрічатися з іншою людиною й емоційно прив'язується до неї, то підліток почуває себе покинутим, його переживання пов'язані з тим, що він більше не буде цікавим своєму батьку чи матері, а його місце в батьківському серці буде зайняте сторонньою людиною, підліток відчуває ревності й ненависть до нового батька чи матері); відчай (процес травмування підлітка посилюється у тих випадках, коли з'ясується, що він для обох батьків зайвий, і тому вони перекладають турботу про нього один на одного. В цей момент підліток розуміє, що емоційна прив'язаність до нього перетворилася на прагнення позбутися його) [10;13;15].

Якщо розлучення завершує тривалий період сварок, тяжких переживань, то воно може вплинути навіть і позитивно. Деякі підлітки вказують на те, що перенесли розлучення легше, ніж ті конфлікти, які йому передували. А у

ряді західних досліджень показано, що після розлучення батьки проявляють менше ніжності до дітей, недостатньо наполегливі у питаннях дисципліни, рідше спілкуються із дітьми. При порівнянні підлітків, які виросли в сім'ях, де батьки розлучилися, і в сім'ях, де один із батьків помер, виявляється, що в розвитку аномальної поведінки дитини лише розлучення відіграє важливу роль [15].

Переживання підлітків у змішаних сім'ях пов'язані із тим, що більшість з них зберігає пам'ять про рідного батька чи матір, а це часто блокує у їх свідомості можливість прийняття нової людини й призводить до кризової ситуації, коли підліток переживає відчуження, ненависть, ревності тощо. Характерні почуття підлітків у неповній сім'ї - це збентеження, нещирість, образа. При відсутності батька у хлопчиків-підлітків відсоток емоційних порушень є вищим, ніж у дівчат. Вони стають менш активні, залежні і невпевнені у собі, їх стосунки із однолітками ускладнюються, адаптація й соціальна зрілість є недосконалою. Встановлено також, що в неповних сім'ях стосунки в діаді мати-син більш конфліктні, ніж в діаді мати - донька, а наявність батька нівелює конфліктність та гармонізує стосунки у сім'ї [18;19].

Таким чином, структурна деформація сім'ї та пов'язані із нею взаємостосунки «батьки-підліток» є ще одним важливим фактором емоційного неблагополуччя підлітків та виникнення у них негативних переживань.

Отже, підсумовуючи викладений вище матеріал, зазначимо наступне. Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідження показують, що серед різних аспектів сім'ї, потенційно спроможних викликати негативні переживання у підлітків, найбільш вагомими є їх взаємостосунки з батьками.

Було виокремлено ряд стрес-факторів. Кожний із них може бути досліджений як з точки зору зовнішньої складової виникнення напруги у стосунках, негативних емоцій і почуттів, так і глибинних детермінант, що пов'язані із характером формування ранніх стосунків між батьками і дитиною, накопиченням протягом життя підлітка негативного досвіду у стосунках з батьками. Увага до глибинної складової особливо характерна для досліджень психоаналітичного спрямування.

Відзначаючи, що підлітковим переживанням, пов'язаним із стосунками з батьками, присвячено чимало досліджень, акцентуємо, що, на наш погляд, подальшого вивчення потребують особливості стрес-факторів, що характерні для сучасних сімей, у їх взаємозв'язку із проявом негативних переживань підлітків (їх частотою, модальністю, глибиною та інтенсивністю). Зазначимо також, що серед сучасних вітчизняних досліджень недостатньо таких, які б поглиблювали теоретичне уявлення стосовно етіології негативних переживань підлітків у стосунках з батьками, зв'язку актуальних їх переживань із досвідом ранніх дитячо-батьківських стосунків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондарчук О. І. Психологічні проблеми сімейного виховання. Психологічні проблеми сімейного виховання: навчально-методичний комплекс / О.І. Бондарчук ; АПН України, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. - Київ : Міленіум, 2003. - 24 с.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей /Пер. с англ. В.В.Старовойтова /Дж.Боулби – М.: Академический проект, 2004
3. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии/Пер.с англ./Дж.Браун, Д.Кристенсен – СПб.: Питер, 2001. – 352с.
4. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра/ М.И.Буянов. - М.: Просвещение, 1998. - 140с.

5. Вассерман Л.И. и др. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике: Уч.пособ. /Л.И.Вассерман, И.А.Горьковская, Е.Е.Ромицина – СПб.: Речь, 2004.- 256с.
6. Ващенко І.В., Кондратська Л.В. Вплив сімейних конфліктів на формування феномена «Емоційне вигорання» у підлітків/І.В.Ващенко, Л.В.Кондратська // Проблеми сучасної психології, 2011.- Вип.14. – с.61-73.
7. Кондратська Л.В. Вплив сімейних конфліктів на психічне здоров'я дитини /Л.В.Кондратська// Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. - №5-6. – 2006. – 173с.
8. Кошляк І.Г. Психологічні особливості емоційності підлітків та стилі сімейного виховання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського (м.Одеса). – О., 2005. – 20с.
9. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки: навч. посібник /Н.Ю.Максимова. – К.: Либідь, 2011. – 520с.
10. Психология подростка. Полное руководство /[Под ред. А.А. Реан] – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. - 423с.
11. Сапоровская М.В. и др. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними/ М.В.Сапоровская, Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтык. – СПб.: Речь, 2005. – 354с.
12. Тайсон Ф., Тайсон Р.Л. Психоаналитические теории развития /Пер.с англ. /Ф.Тайсон, Р.Л.Тайсон – М.: «Когито-Центр», 2006. – 407с.
13. Тацеева А.И. Развод родителей как психологическая проблема/А.И.Тацеева// Психологический вестник. - Вип.2(часть1). - Ростов-на-Дону, 1997. - С.532-542
14. Терентьева А.В. Особенности развития ребенка в алкогольной семье и возможности реабилитационной работы/А.В.Терентьева// Семейная психология и семейная терапия. - 1998. - №3. – С.23-41
15. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. Психоаналитическое исследование. /Гельмут Фигдор. – М.: Наука, 1995. – 376 с.
16. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. – М.: Апрель Пресс, 1999. – 400с.
17. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи. – Ростов н/Дону: «Феникс», 2004.
18. Эйдемилер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи/ Э.Г.Эйдемилер, В.В.Юстицкис – СПб.: «Питер», 1999.
19. Юрченко І.В. Функціонально неповна сім'я: характерні риси та проблеми/ І.В.Юрченко // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВЦВ ЦІТ, 2008. – Вип.13. – Ч.2.- С.207-216
20. Bornstein R.F. The dependent Personality. N.Y.: Guilford Press, 1993.- 67с.
21. Brody L.R. Gender, Emotion and the Family. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.
22. Furman E. Parenthood as a developmental phase. Paper presented at the first scientific meeting of the Association for Child Psychoanalysis, Topeka, KS, 1966.
23. Gilbert P., Allan S., Trent D.R. Involuntary subordination or dependency as key dimensions of depressive vulnerability?//J.Clin. Psychol.1995. V.51 (Nov.) #6. с. 740-752
24. McCubbin H.I. Families under Stress: what makes them Resilient. University of Wisconsin – Madison, 1997

ЛОВКА О.,
асистент кафедри педагогіки та
психології,
ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима
Гетьмана», м. Київ

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ГРУПОВОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті представлені основні результати та висновки емпіричного дослідження психологічних умов підвищення ефективності групової проектної діяльності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін у ВНЗ. Наведено результати апробації програми підвищення ефективності групової проектної діяльності студентів, побудованої на основі врахування психологічних чинників, що на неї впливають.

Ключові слова: проекти, групова проектна діяльність, ефективність діяльності, психологічні чинники та умови діяльності.

В статье представлены основные результаты и выводы эмпирического исследования психологических условий повышения эффективности групповой проектной деятельности студентов, организованной в составе малых групп, в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин в вузах. Предлагаются результаты апробации программы повышения эффективности групповой проектной деятельности студентов, построенной на основе психологических факторов, которые на нее влияют.

Ключевые слова: проекты, групповая проектная деятельность, эффективность деятельности, психологические факторы и условия деятельности.

The article covers main results and conclusions of empirical research of psychological conditions of group project activity efficiency of students during their study of psychological and pedagogical subjects in universities. The results of approbation of group project activity efficiency increase of students are presented based on psychological factors that influence it.

Key words: project, student group project activity, efficiency, psychological factors and conditions.

© Ловка О., 2012

Постановка проблеми дослідження

Навчальна проектна діяльність, що реалізується шляхом організації індивідуальних та групових проектів, за останнє десятиріччя завоювала провідне місце серед інноваційних методів навчання як один із найбільш ефективних засобів підвищення рівня професійної освіти завдяки своїй багатоплановості та інтегральності. Проте, потенціал даного методу розкривається далеко не повністю через недослідженість психологічних чинників та умов його організації. Зокрема, метод проектів широко використовується у межах середньої освіти і значно меншою мірою застосовується у сфері вищої професійної підготовки. Більшою мірою використовується індивідуальна форма даного методу, як засіб поєднання теоретичних знань із практичними навичками. З нашої точки зору, застосування групової його форми (здійснення проектів у складі малих груп) дає можливість окрім означеної сфери, використовувати метод проектів, як ефективний засіб розвитку соціальних компетенцій, необхідних у майбутній професійній діяльності для роботи у складі команди, яким сьогодні не приділяється достатньо уваги під час професійної підготовки у ВНЗ. Така перспектива вимагає розгляду поняття ефективності групової проектної діяльності, дослідження психологічних чинників впливу на її ефективність, врахування особливостей взаємодії під час спільної творчої діяльності та пошуку можливостей впливу на психологічні механізми взаємодії. На вирішення даних питань і було спрямоване наше дослідження.

Мета статті – представити результати апробації авторської програми психологічної підготовки студентів до групової проектної діяльності, спрямованої на підвищення її ефективності.

Огляд останніх публікацій.

Груповою проектною діяльністю є формою групової навчальної діяльності, яка на сьогодні залишається мало дослідженою. Особливостям групової проектної діяльності у формі коопера-

тивних студентських проектів присвячені роботи Ж. Девіда [11], Р. Джонсона і Д. Джонсона [12], Ч. Майерса, Т. Джонса [13]. Соціально-психологічні умови підвищення ефективності професійної проектувальної діяльності інженерів ґрунтовно досліджені В.А.Моляко [5].

Розглянемо підходи до поняття ефективності діяльності у педагогічній та психологічній науках. Питання ефективності індивідуальної проектної діяльності розглядаються М.А. Ступницькою [10], Н.В. Матяш [4], Є.С. Полат, М.Ю. Бухаркиною, М.В. Моїсеевою, А.Є. Петровим [7] та ін. Оцінка педагогічної ефективності проектної діяльності – це визначення ступеню відповідності досягнутих в процесі її здійснення результатів встановленим дидактичним цілям, методичним задачам, тобто, показник, який дає можливість побачити, наскільки відповідають нові (природжені) досягнення компетенціям та ЗУН студентів, що планувалися [10, с.55]. М.А. Ступницька відносить до дидактичних цілей індивідуальної проектної діяльності школярів наступні три групи: універсальні компетенції (мислительні, діяльнісні, комунікативні та інформаційні); загальнонаукові навички (інтелектуальні, організаційні, комунікативні); проектні уміння (проблематизація, цілепокладання, планування, здійснення діяльності (реалізація плану), самоаналіз і рефлексія) [10,57].

Підхід вітчизняних соціальних психологів (А.В.Петровський, В.Я.Подорога, Л.І.Уманський) ґрунтується на положенні про залежність ефективності групової діяльності від рівня розвитку групи, що прямо пов'язане з рівнем її згуртованості (чим вищий рівень розвитку групи, а отже, і згуртованості групи, тим вища ефективність такої групи). На основі цього положення соціальними психологами був висунутий такий критерій ефективності діяльності малої групи, як соціальна та ділова активність членів групи (зумовлена їхньою задоволеністю працею), покладений в основу важливого методологічного принципу дослідження ефективності малої групи:

дослідження, з одного боку, змістовної діяльності групи, з іншого – контексту реальних відносин, які складаються в ній під час спільної діяльності [2, 213 – 215]. Проблема соціально-психологічних умов ефективності спільної діяльності присвячені також роботи Р.С. Немова [6], спільної навчальної діяльності – В.В. Рубцова [9].

Значний внесок у розробку проблеми ефективності групової діяльності був зроблений Н.Н.Обозовим, який представив модель регуляції спільної групової діяльності. Модель Н.Н.Обозова містить три блоки: умови діяльності, фактори діяльності та фактори взаємодії учасників. В моделі враховуються такі характеристики ефективності групової роботи, як специфіка та складність задачі, час спільної діяльності, кількість членів в групі, їхній взаємозв'язок, функціональна структура групи, ступінь її ізолюваності, або автономності. Модель Н.Н.Обозова показує, що на ефективність спільної діяльності значний вплив здійснюють соціально-психологічні фактори (норми та відношення, індивідуальний склад групи) [8].

Основні результати дослідження.

У результаті теоретико-методологічного дослідження нами було виокремлено сутність поняття групової проектної діяльності. З нашої точки зору, навчальна групова проектна діяльність студентів – *це спеціально організована спільна діяльність суб'єктів навчання у складі малих груп, спрямована на вирішення деякої проблеми, метою якої є отримання професійних знань, умінь та навичок і яка завершується реалізацією реального суб'єктивно або об'єктивно нового творчого продукту*. Групова проектна діяльність несе в собі одночасно ознаки індивідуальної та спільної діяльності, тому на її ефективність мають впливати, відповідно, закономірності індивідуальної та спільної навчальної діяльності. В основі групових форм навчальної роботи, в тому числі і групової проектної діяльності, лежить спільна діяльність, що визначається такими атрибутами, як спільна мета і програма дій, розподіл завдань та ро-

лей, спільний результат.

Узагальнюючи результати аналізу вищеназваних психолого-педагогічних джерел дослідження ефективності індивідуальної проектної діяльності та соціально-психологічних підходів до ефективності спільної діяльності, ми трактуємо поняття ефективності групової проектної діяльності, згідно діяльнісного підходу, через уміння, або компетенції, які можуть продемонструвати наші студенти.

Показником якості групової проектної діяльності можна вважати *ефективність*, яка формулюється як характеристика міри відповідності досягнутих результатів малої групи, що здійснювала проект, втілених у спільному творчому продукті, розробленим критеріям, відповідним основним компетенціям певної предметної та проектної діяльності.

За допомогою методу експертних оцінок була розроблена авторська методика для визначення ефективності ГПД. Вона дає можливість оцінювати як проект в цілому, так і індивідуальний внесок кожного його учасника. Перші п'ять показників методики характеризують змістовну сторону проекту в цілому (ціль, проблема, змістовність, рівень творчості, якість продукту), решта три – характеризують як проект в цілому, так і індивідуальні внески учасників: рівень володіння необхідними уміннями та навичками, важливими для даної теми, або предметної діяльності; якість презентації; якість звіту. Інтегральний змістовний показник ефективності проекту є сумою показників усіх його компонентів, з яких три показники є індивідуальними для кожного учасника і п'ять – груповими.

В ході нашого дослідження було виявлено значний зв'язок ефективності ГПД із двома групами чинників: індивідуально-психологічними та соціально-психологічними. До провідних індивідуально-психологічних чинників нами віднесено: мотивація учасників до ГПД, їх індивідуальні властивості (властивості нервової системи, домінуючий тип мислення, локус контролю)

та специфічні уміння студентів до ГПД (комунікативні, організаційні, творчо-проективні). До основних соціально-психологічних чинників віднесено характеристики групових процесів (рівень згуртованості команди та рівень її психологічної атмосфери. З нашої точки зору, при врахуванні психологічних чинників під час організації групової проектної діяльності, чинники перетворюються на психологічні умови, якими можна управляти з метою підвищення її ефективності [3].

Наведені результати констатуючого експерименту аргументовано підтвердили актуальність проблеми та потребу створення спеціальної програми щодо підвищення ефективності ГПД у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. На основі даних результатів була розроблена програма психологічної підготовки студентів до ГПД. Ефективність програми була перевірена на заняттях з циклу психолого-педагогічних дисциплін ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» протягом 2011-2012 років.

Студенти і експериментальної, і контрольної груп навчалися в умовах психолого-педагогічної підготовки з дисципліни «Психологія та педагогіка» для непедагогічних ВНЗ із використанням методу проектів, але для студентів експериментальної групи у зміст навчального процесу була введена спеціальна програма психологічної підготовки до групової проектної діяльності. Студентами розроблялися групові проекти інформаційного, науково-дослідницького типів та презентувалися після опанування програми.

Студенти контрольної групи залучалися до проектної діяльності, але за традиційною схемою. Спеціального комплектування команд в академічних групах не відбувалося, проекти презентувалися протягом семестру відповідно обраним темам згідно із тематичним планом, без психологічної підготовки.

Робота зі студентами була побудована на основі змісту та методики викладання даної дисципліни у КНЕУ, особливістю якої є поєднання самостійної індивідуальної та групової (у складі малих груп) роботи студентів на

практичних заняттях з використанням активних методів навчання (АМН): дискусій, малих груп, мозкових атак, сюжетно-рольових та ділових ігор, презентацій, кейсів та ін.

Програма психологічної підготовки до ГПД реалізувалася шляхом 2-х стратегій: 1) цілеспрямованим комплектуванням малих груп з урахуванням виявлених під час констатуючого етапу дослідження індивідуально-психологічних умов ефективності ГПД; 2) введенням тренінгу з розвитку специфічних умінь ГПД.

1) *Стратегія комплектування малих груп.* У експериментальних групах команди комплектувалися на основі закономірностей, виявлених під час констатуючого етапу дослідження: оптимального поєднання деяких індивідуальнотипологічних властивостей учасників малих груп (властивостей темпераменту, типу мислення та локусу контролю) та із врахуванням найбільш ефективного способу об'єднання студентів у малі групи – в залежності від типу групової взаємодії. При цьому експериментатором проводилося первинне тестування властивостей темпераменту (екстраверсія – інтроверсія та стабільність – нейротизм), типу мислення та локусу контролю, результати якого враховувалися при подальшому комплектуванні малих груп.

Як було виявлено на констатуючому етапі дослідження, найвищою ефективністю характеризувалися ті малі групи, склад яких був збалансований за показником екстраверсія – інтроверсія, або в яких переважали екстраверти. За показником стабільність – нейротизм виявилось, що знижує ефективність домінування у малій групі осіб зі стабільною нервовою системою, або значне переважання осіб із високим нейротизмом. Також було встановлено, що вищою була ефективність тих команд, в яких переважали студенти зі змішаним типом мислення, або у складі яких були приблизно представлені усі типи мислення. Крім того, рівень інтегрального показника ефективності корелював із високим рівнем інтерактивності учасників. Тому малі групи

комплектувалися таким чином, щоб у кожній з них були присутні приблизно порівну екстраверти та інтроверти, або переважали екстраверти, студенти зі змішаним типом мислення, з високим рівнем інтернальності. При об'єднанні у команду учасників тільки зі стабільною нервовою системою, по можливості, включалися студенти із завищеним нейротизмом, але так, щоб їх кількість не переважала.

Спосіб об'єднання студентів у команди був використаний на основі ділового типу взаємодії, що характеризується пізнавальним інтересом учасників і який показав значний кореляційний зв'язок із високим рівнем ефективності ГПД – на основі спільного інтересу до теми проекту, вибраної і спільно сформульованої всією командою. Ситуації випадкового способу об'єднання студентів у малі групи були виключені.

2) *Стратегія розвитку специфічних умінь ГПД.* Під час констатуючого етапу дослідження було виявлено, що сильний зв'язок із ефективністю ГПД студентів мають розвинені творчі, комунікативні і організаційні схильності ($p \leq 0,001$) учасників групової роботи, а також розвинені динамічні процеси у малих групах: високий рівень згуртованості ($p \leq 0,01$) малої групи та її психологічної атмосфери. Тому для учасників експериментальної групи на практичних та додаткових консультативних заняттях здійснювався тренінг, спрямований на розвиток творчо-проективних, соціально-психологічних умінь та навичок самопрезентації студентів, а також на розвиток згуртованості та позитивної психологічної атмосфери команд, у складі яких здійснювалися проекти. Тренінг «Розвиток умінь творчої взаємодії під час групової проектної діяльності» розрахований на 24 академічні години (8 занять по три академічні години).

Тренінг складався з 5-ти блоків:

1. Усвідомлення власних способів спілкування під час спільної творчої діяльності.
2. Підготовка до конструктивної взаємодії у команді.
3. Вчимося працювати над проектами.

4. Розвиток творчого потенціалу команд

5. Готуємося до презентації проектів.

Відбір вправ для програми здійснювався у процесі аналізу сучасної методичної літератури відповідно до цілей формувального експерименту. Використано широко відомі способи організації психологічної роботи, спрямовані на розвиток певних умінь та властивостей особистості.

Для перевірки ефективності програми ми виділили п'ять критеріїв:

1. *Критерій ефективності ГПД*, що дає можливість оцінити міру відповідності досягнутих результатів команди, втілених у спільному творчому продукті, інтегральному змістовному показнику та його складовим.
2. *Мотиваційний критерій* – показує рівень бажання студентів займатися проектною діяльністю у складі малих груп.
3. *Когнітивний критерій* – характеризує рівень знань про особливості ГПД.
4. *Операційний критерій* – характеризує рівень сформованості творчих та соціально-психологічних умінь учасників малих груп.
5. *Соціально-психологічний критерій* – дає можливість оцінити рівень розвитку групових процесів малих груп (згуртованість, психологічну атмосферу).

Для оцінювання ефективності Програми були використані відповідні методи дослідження – анкетування, тестування. Для перевірки програми за першими трьома критеріями були використані авторські анкети; за четвертим і п'ятим – методики: 1) «Комунікативні та організаційні схильності» (КОС) В.В.Синявського та Б.О.Федоришина – для визначення рівня розвитку комунікативно-організаторських схильностей; 2) методика діагностики вербального творчого мислення «Незвичайне використання», розроблена на основі тесту Дж.Гілфорда [1], та тест творчих здібностей (В.Меде, К.Піорковський) – для оцінки рівня розвитку індивідуальних показників творчого потенціалу.

Таблиця 1. Порівняльні критерії ефективності експериментальної та контрольної груп

Назви критерію	Рівні вираженості	Показники рівня вираженості			
		Експериментальна група		Контрольна Група	
		1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
<i>Мотивація</i>	Низький рівень	48,0***	-	48,0	44,0
	Середній рівень	44,0***	28,0***	48,0	48,0
	Високий рівень	8,0***	72,0***	4,0	8,0
<i>Когнітивний критерій</i>	Низький рівень	60,0***	-	60,0	56,0
	Середній рівень	40,0***	20,0***	40,0	44,0
	Високий рівень	-	80,0***	-	-
<i>Комунікативні схильності</i>	Низький рівень	56,0***	24,0***	32,0	28,0
	Середній рівень	12,0***	28,0***	36,0	44,0
	Високий рівень	32,0***	48,0***	32,0	28,0
<i>Організаційні схильності</i>	Низький рівень	56,0***	8,0***	36,0	36,0
	Середній рівень	24,0***	44,0***	28,0	24,0
	Високий рівень	20,0***	48,0***	36,0	40,0
<i>Креативність</i>	Низький рівень	12,0***	-	20,0	8,0
	Середній рівень	64,0***	52,0***	44,0	56,0
	Високий рівень	24,0***	48,0***	36,0	36,0
<i>Згуртованість колективу</i>	Низький рівень	52,0***	12,0***	56,0	56,0
	Середній рівень	44,0***	64,0***	36,0	32,0
	Високий рівень	4,0***	24,0***	8,0	12,0
<i>Психологічний клімат колективу</i>	Низький рівень	24,0***	4,0***	8,0	20,0
	Середній рівень	56,0***	56,0***	68,0	52,0
	Високий рівень	20,0***	40,0***	24,0	28,0
<i>Інтегральний змістовний показник</i>	Низький рівень	4,0***	-	4,0	4,0
	Середній рівень	48,0***	8,0***	44,0	48,0
	Високий рівень	48,0***	92,0***	52,0	48,0
** p<0,001					

лу особистості студентів; 3) методика визначення згуртованості групи «Індекс групової згуртованості» Сішора

та методика оцінки психологічної атмосфери у колективі А.Ф.Фідлера.

Було проведено по два діагностичні

зрізи в експериментальній та контрольній групах – до початку та по закінченні Програми. Для цього було використано непараметричний статистичний «Т-критерій Вілкоксона», призначений для співставлення показників однієї вибірки, здійснених з певним інтервалом часу. З допомогою даного критерію можливо визначити ступінь значущості змін, викликаних впливом будь-якого навчання.

Для порівняння впливу програми за усіма 5-ма критеріями (ефективністю ГПД, мотиваційним, когнітивним, операційним та соціально-психологічним), ми узагальнили усі її показники за допомогою методу перекладу вихідних параметрів у кількісно однорідні значення (В.А.Семиченко). За допомогою критерію Вілкоксона в результатах експериментальної групи було виявлено наявність статистично значущих змін ($p < 0,001$). В контрольній групі значних змін не відбулося. Результати рівня вираженості критеріїв, за якими перевірялась ефективність програми до та після її проведення наведені у таблиці 1.

З таблиці видно, що студенти експериментальної групи, які пройшли психологічну підготовку до групової проектної діяльності, продемонстрували загалом вищі результати за всіма виділеними нами критеріями ефективності програми. Вони показали вищий рівень мотивації до ГПД, вищий рівень знань про ГПД та умінь, важливих для цієї діяльності, а також оцінили рівень згуртованості та психологічної атмосфери своїх малих груп як більш високий, порівняно зі студентами контрольної групи, показали вищий рівень ефективності спільних проєктів.

Підведемо підсумки аналізу вивчення ефективності впровадження програми. Аналіз визначення ефективності впровадженої експериментальної програми підвищення ефективності ГПД студентів виявив статистично значущі зміни ($p \leq 0,001$) за всіма визначеними нами критеріями.

Експериментальне впровадження програми виявило статистично значущі відмінності ($p \leq 0,001$) між експери-

ментальною та контрольною групами за всіма визначеними нами критеріями.

Висновки.

В результаті дослідження вдалося визначити провідні психологічні умови групової проектної діяльності студентів, які можна створювати під час організації методу проєктів на кожному її етапі для підвищення ефективності.

Підвищити рівень ефективності групової проектної діяльності студентів можна з допомогою спеціально розробленої програми яка передбачає створення відповідних психолого-педагогічних умов шляхом управління проектною діяльністю студентів та комплектування проєктних команд відповідно до індивідуальних особливостей учасників.

Дослідженням доведено, що Програма дає можливість забезпечити необхідні психологічні умови ГПД: 1) скомплектувати команди на основі доцільного поєднання деяких індивідуальних психологічних властивостей учасників (властивостей темпераменту, типу мислення, локусу контролю) та оптимального способу об'єднання у групи (на основі ділової взаємодії); 2) підвищити рівень знань про особливості ГПД, рівень мотивації до неї; 3) розвинути творчий потенціал, комунікативні, організаційні та соціально-психологічні уміння учасників, 4) сприяти розвитку важливих процесів групової динаміки малих груп – підвищувати рівень згуртованості та позитивний полюс психологічної атмосфери.

Програма підвищення ефективності групової проектної діяльності, апробована у КНЕУ серед майбутніх економістів різних спеціальностей, може бути використана у процесі психолого-педагогічної підготовки студентів різних профілів професійного навчання з розвитку соціальних і творчих компетенцій для роботи у складі команди професійних проєктів. Основні положення програми можуть також використовуватися з метою підвищення соціально-психологічної

компетентності викладачів різних спеціальностей для управління груповою проектною діяльністю студентів.

Перспективи подальших досліджень. Проблему дослідження групової проектної діяльності у ВНЗ, зокрема підвищення її ефективності, можна вважати перспективним напрямком на-

уково-практичних досліджень. Вважаємо за доцільне обґрунтувати нарівні зі змістовним показником ефективності соціально-психологічний показник, який дасть можливість розширити та доповнити поняття ефективності ГПД із врахуванням соціально-психологічних аспектів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверина И.С. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» : пособие для школьных психологов / И.С. Аверина, Е.И. Щебланова. – М. : Соборъ, 1996. – 60 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
3. Ловка О.В. Соціально-психологічні чинники навчальної групової проектної діяльності студентів // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ імені Івана Франка / Т. Біленко, Н. Скотна, М. Боришевський та ін.. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010 – Вип. 25. Психологія. – 214 с. – С. 27–47.
4. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н.В. Матяш ; под ред. В.В. Рубцова. – Мозырь : РИФ «Белый ветер», 2000. – 285 с.
5. Моляко В.А. Социально-психологические условия повышения эффективности творческой научно-инженерной деятельности / В.А. Моляко. – К. : О-во «Знание» Укр. ССР, 1974. – 32 с.
6. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива / Р.С. Немов ; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1984. – 200 с. : ил.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и систем повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с.
8. Обозов Н.Н. Психологическая совместимость и срабатываемость как факторы эффективности труда / Н.Н. Обозов // Промышленная социальная психология. – Л. : ЛГУ, 1982. – С. 102–108.
9. Рубцов В.В. Психологические основы организации совместной учебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Рубцов Виталий Владимирович. – М., 1986. – 38 с.
10. Ступницкая М.А. Новые педагогические технологии : учимся работать над проектами : рекомендации для учащихся, учителей и родителей / М.А. Ступницкая ; худож. А.А. Селиванов. – Ярославль : Академия развития, 2008. – 256 с.
11. David J. Supervising Projects / Jaques David ; SEDA Further Induction Pack II. – 1992, April. – P. 6–35.
12. Johnson, D. Cooperative Learning: An Active Learning Strategy / D. Johnson, R. Johnson, K. A. Smith // FOCUS on Teaching and Learning. 1990. 5(2), 1, 7–8.
13. Mayers C., Jones T. B. Cooperative student projects / C. Mayers, T. B. Jones // Promoting active learning : strategies for the college classroom. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1993. – P. 74–88.

МАКАРЧУК Л.О.,
аспірантка, Інститут спеціальної
педагогіки НАПН України,
м. Київ

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто копінг-стратегії поведінки підлітків з порушенням інтелектуального розвитку. Визначено поняття «копінг-стратегії», індивідуально-психологічні та вікові особливості впливу на вибір стилю реагування підлітками та представлена їх детальна класифікація. Ключові слова: копінг-стратегії, опановуюча поведінка, підліток з порушенням інтелектуального розвитку, індивідуально-психологічні характеристики.

В статье рассмотрены копинг-стратегии поведения подростков с особенностями интеллектуального развития. Определено понятие «копинг-стратегии», индивидуально-психологические и возрастные особенности влияния на выбор стиля реагирования подростками и представлена их подробная классификация. Ключевые слова: копинг-стратегии, совладающее поведение, подросток с нарушениями интеллектуального развития, индивидуально-психологические характеристики.

The article deals with coping strategies of adolescents with behavioral characteristics of intellectual development. The concept of "coping strategies", individual psychological characteristics and age influence the choice of style response and presented their detailed classification. Key words: coping strategies, coping behavior, teen with features of intellectual development, individual psychological characteristics.

Е учасне життя, для якого характерно безліч економічних, політичних, соціальних та психологічних труднощів, потребує не тільки від дорослих, але й від дітей і підлітків значної напруги, психічних і фізичних ресурсів для успішної адаптації до постійно змінюючихся умов.

Практично кожна людина зіштовхується з ситуаціями, які порушують її звичний спосіб життя та суб'єктивно переживаються нею як складні. Переживання таких ситуацій часто змінює і сприйняття нею навколишнього світу і сприйняття свого місця в ньому. Вивчення поведінки, спрямованої

© Макаrchuk Л.О., 2012

на подолання труднощів, складних життєвих ситуацій в зарубіжній психології досліджується в межах аналізу «coping» – механізмів або «coping behavior» в якому копінг розглядається як індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією у співвідношенні з її власною логічністю, значимістю в житті людини і її психологічними можливостями [1].

Проблема «копінгу» (опанування) особистості зі складними життєвими ситуаціями виникла в психології у II половині ХХ століття. Вперше термін «coping» був використаний Л. Мерфі у 1962 р. у дослідженні способів подолання дітьми вимог, спричинених кризами розвитку. До них відносилися активні зусилля особистості, спрямовані на оволодіння складною ситуацією або проблемою [4]. Поняття «coping» у перекладі з англійської мови означає опановувати, долати (від англ. «to cope»). Вітчизняні науковці і психологи, зокрема Л.И. Анциферова, І.Г. Малкіна-Пих, С.К. Нартова-Бочавер, С.А. Хазова, Н.А. Сирота термін «копінг поведінка» перекладають як адаптивну, опановуючу поведінку або психологічне подолання і визначають як форму поведінки, яка відображає готовність індивіда вирішувати складні життєві ситуації.

Вперше поняття «копінг-стратегії» було використано в психології стресу і визначалося як сума когнітивних і поведінкових зусиль, які витрачає індивід для послаблення впливу стресу. На сьогодні термін «копінг» є широковживаним в різних наукових роботах і охоплює широкий спектр людської активності – від несвідомого психологічного захисту до цілеспрямованого подолання кризових ситуацій. Психологічне призначення копіngu полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати особистість до вимог ситуації [4].

Поняття ж «стратегія» визначається як здатність до самостійної побудови власного життя, до осмисленого його регулювання у відповідності

з кардинальним спрямуванням. На формування життєвої стратегії не менш впливає і життєва позиція людини, сукупність життєвих цілей і задач. Якщо ці задачі примітивні, життєвий кругозір особистості вузький та відсутні перспективи, то необхідність в стратегії відпадає сама по собі; при нестійкій, суперечливій позиції її побудувати досить складно.

Уникання кризових ситуацій, небажання «ускладнювати» життя бажаннями та проблемами, які не включені в повсякденний розпорядок рівносильні відмові від стратегії та організації власного життя. Стратегія допомагає побачити власні можливості подальшого формування життєвих перспектив, зберегти і виявити послідовність в реалізації життєвої лінії. У визначенні принципів вирішення складних життєвих ситуацій і задач і полягає сутність стратегії.

Таким чином, копінг-стратегії можна трактувати як самостійні, окремі методи реалізації опановуючої поведінки, характерні людині в тих чи інших ситуаціях, які формуються на основі особистісних та середовищних ресурсів [3].

На вибір способів опанування впливають індивідуально-психологічні особливості: темперамент, рівень тривожності, тип мислення, особливості локусу контролю, спрямованість характеру. Прояв тих або інших способів реагування на складні життєві ситуації залежить від ступеня самоактуалізації особистості – чим вищий рівень розвитку особистості людини, тим успішніше вона вирішує стресову ситуацію [6].

Оскільки зацікавленість копінг-стратегіями розпочалося в психології досить нещодавно, через складність самого феномену опанування до труднощів, науковці, на сьогодні, ще не визначили єдиної їх класифікації. Наукові праці з визначення стратегій опановуючої поведінки достатньо різнобічні, тому майже кожний новий дослідник при вивченні проблематики

складових копінг поведінки пропонує власну класифікацію.

Вчені, які перші використали поняття «копінгу» в психології, визначили і першу класифікацію копінг-стратегій. Р. Лазарус та С. Фолкман запропонували дихаотичну класифікацію копінг-стратегій, виокремивши таку їх спрямованість [6]: проблемно-фокусовані стратегії (копінг спрямований на проблему) (11 копінгових дій); емоційно-фокусовані стратегії (копінг спрямований на емоції.) (62 копінгові дії).

Р. Лазарус у копінговому процесі визначає як проблемно-фокусований, так і емоційно-фокусований аспекти.

Р.Г. Моос і Дж. Шеффер виокремлюють три стратегії [4]:

- стратегія фокусована на оцінку (встановлення для себе значення ситуації);
- стратегія фокусована на проблемі (прийняття рішень та здійснення певних дій для поборювання складної життєвої ситуації);
- стратегія фокусована на емоціях (керування почуттями і підтримка емоційної рівноваги).

Л. Перлін і С. Шулер пропонують аналогічну визначеній Р.Г. Моосом і Дж. Шеффером класифікацію, виокремлюючи в ній три наступні стратегії [4]: стратегія зміни способу бачення проблеми; стратегія зміни проблеми; стратегія управління емоційним дистресом.

Велика кількість класифікацій копінг-стратегій, які виникли на основі класифікації Р. Лазаруса та С. Фолкмана, склалися за тим же спрямуванням, пропонуючи дихаотичне розділення копінг-стратегій за принципом «робота з проблемою» і «робота з відношенням до проблеми». Таким чином, всі класифікації стратегій опановуючої поведінки, в основному, зводяться до розрізнення між активними, сфокусованими на проблемі зусиллями впоратися із зовнішніми запитами проблеми проти інтроспективних зусиль переформулювати або

когнітивно переоцінити проблему так, щоб вона краще відповідала зовнішнім вимогам. [1].

Крім того, деякі дослідники пропонують класифікації, в яких копінг-стратегії розрізняються в залежності від типів процесів (емоційних поведінкових, когнітивних), які лежать в їх основі. Так, відповідно до психічних процесів, І.М. Нікольська, Р.М. Грановська виокремлюють три великі групи копінг-стратегій: поведінкові, емоційні та когнітивні, кожна копінг-стратегія може включати в себе не один, а декілька механізмів.

Існують класифікації, які виокремлюються тільки за одним видом процесів. Так, наприклад, Д. Коплік, розглядаючи лише когнітивні копінг-стратегії, пропонує дихаотичну класифікацію, яка включає: стратегію пошуку інформації та стратегію закритості від інформації [2].

Навпаки, П. Віталіано виокремлює три способи опанування: самозвинувачення, уникнення і переважне тлумачення. Незважаючи на дану класифікацію П. Віталіано, Д. Коплік, Б.Ф. Скіннер вказують на те, що копінг-стратегії найкраще згрупувати у копінгові стилі, які являють собою функціональні і дисфункціональні аспекти копінгу. Функціональний стиль проявляється у прямій спробі подолати проблему, за допомогою інших або самостійно, в той час як дисфункціональний стиль пов'язаний з використанням непродуктивних стратегій. У літературі дисфункціональний стиль копінг поведінки називають «уникаючим копінгом».

Альтернативної точки зору приримуються Е. Фрайденберг, Р. Льюїс і зазначають, що копінг не завжди є продуктивним, його ефективність залежить від двох факторів: відповідної реакції і контексту, в якому даний копінг реалізується. Так, наприклад, Е. Фрайденберг, пропонує класифікацію, в якій 18 стратегій об'єднані в три категорії [2]:

- звертання до інших (звертання до

батьків, вчителів, однолітків та ін. за підтримкою);

- непродуктивний (неефективний) копінг (стратегії уникнення, які пов'язані з нездатністю вирішити ситуацію);
- продуктивний (ефективний) копінг (робота над проблемою, збереження оптимізму, підтримка соціального зв'язку з суспільством та ін.).

Як зазначено в класифікації, копінг-стратегія в категорії «звертання до інших» має зовсім інше значення на відміну від категорії «продуктивний» і «непродуктивний» копінг. Таким чином, незважаючи на те, що дана класифікація основана на вимірюванні таких якісних характеристик як «ефективність (продуктивність) / неефективність (непродуктивність)», дослідниками тут все ж таки зроблена спроба виокремити ще один параметр – «соціальна активність», який, з точки зору авторів, не може однозначно оцінюватися як продуктивний або непродуктивний. [4].

У психологічній літературі також представлені інші класифікації, які розглядають копінг-стратегії як специфічні поведінкові конкретизації процесів довільного контролю на дію, а саме, як заплановані поведінкові стратегії, які слугують для того, щоб підтримувати або відновлювати контроль в ситуаціях, коли він піддається загрозі. Так, Lopez D. F., Little T. D. у запропонованій класифікації BISC (Behavioral Inventory on Strategic Control, «Руководство по стратегическому контролю поведения») зазначають, що копінг-стратегії дітей і підлітків можна характеризувати за 4 вимірами поведінкового стратегічного контролю: активна діяльність, непряма діяльність, просоціальна та антисоціальна поведінка [3].

Таким чином, проаналізувавши основні класифікації копінг-стратегій поведінки, хотілося б зазначити, по-перше, зв'язок копінг-стратегій зі стилями поведінки особистості у склад-

них життєвих ситуаціях; по-друге – копінг-стратегії є усвідомленими і осмисленими механізмами у подоланні стресу; по-третє, копінг-стратегії в основному залежать від психологічних властивостей особистості, що й зумовлює подальший розгляд особливостей копінг-стратегій у підлітків з порушенням інтелектуального розвитку.

Копінг поведінка достатньо глибоко вивчена у людей дорослого віку, коли людина вже здатна до генерування та дослідження власних гіпотез, до абстрактного мислення, а також має сформован здібності пристосовуватися до різного виду ситуацій, і в неї, як наслідок, виникає відчуття удосконалення власних можливостей, що, в свою чергу призводить до позитивної самооцінки. Проте, вивчення підліткового віку, особливо підлітків з порушенням інтелектуального розвитку, з точки зору існуючих способів поведінки у складних життєвих ситуаціях в психології мало досліджено та недостатньо розроблено. Спостерігається відсутність методичного інструментарію діагностики стратегій подолання кризових ситуацій підлітками з інтелектуальним недорозвитком. Крім того не завжди враховується специфіка самої складної життєвої ситуації, сфера її виникнення та особливості порушення психічного розвитку підлітка.

Підліток з порушенням інтелектуального розвитку, як і підліток з нормою зіштовхується з труднощами, які не тільки пов'язані з проблемами його розвитку і віковими кризами, не тільки з екстремальними подіями в соціальному та особистому житті, але й зі звичайними життєвими ситуаціями. Для подолання повсякденних складних ситуацій людині потрібні уявлення про способи, умови і можливості, необхідні для реалізації власних зусиль, а також вміння ці способи застосовувати. Все це відбувається за рахунок дорослішання, накопичення певного життєвого досвіду, знання та

вміння правильно застосовувати копінг-стратегії поведінки. Встановлено, що психічне і фізичне самопочуття підлітка залежить від вибору копінг-стратегії під час зіткнення з психотравмуючою ситуацією.

Як зазначають М. Петровський, Дж. Біркімер у використанні копінг-стратегій існує певна вікова динаміка. Зі збільшенням віку підвищується вірогідність використання активних стратегій опановуючої поведінки. За статистикою досліджень стратегій вирішення складних життєвих ситуацій, які використовують підлітки, встановлено, що емоційно-орієнтовані поведінкові стратегії слугують прямому емоційному вирішенню щодо зняття негативних відчуттів, а стратегії, орієнтовані на проблему, спрямовані на зміну реальної ситуації. Було встановлено, що підлітки з високою тривожністю частіше використовують емоційні копінг-стратегії (уникнення, обвинувачення і т.п.), які пов'язані зі зниженням самооцінки, погіршенням адаптації (Newton T.L., Contrada R.J.), а високий рівень психологічної зрілості, висока самооцінка обумовлюють використання когнітивних копінг-стратегій (Felton B.J., Revenson T.A.).

Існують різноманітні класифікації копінг-стратегій у підлітків, які приймають підліткам з порушенням інтелектуального розвитку. Так, науковці і практичні психологи виокремлюють три основи, на яких відбувається реалізація копінг-стратегій у підлітками з порушенням інтелекту: поведінкова сфера, когнітивна сфера, емоційно-вольова сфера. Види копінг-стратегій розрізняються і з урахуванням ступеню їх адаптивних можливостей: адаптивні, відносно адаптивні, не адаптивні [5].

До адаптивних варіантів копінг-стратегій опанування відносять

- у поведінковій сфері: співпрацю, звернення та альтруїзм. Ці прояви відображають таку поведінку особистості, при якій вона вступає

в найближче соціальне оточення або сама пропонує певну стратегію людям для подолання труднощів.

- у когнітивній сфері адаптивними варіантами є проблемний аналіз, встановлення особистісної цінності, свідомість, самовладання. Такі форми поведінки, спрямовані на аналіз труднощів і можливих шляхів їх подолання, підвищення самооцінки і самоконтролю, глибше усвідомлення власної цінності як особистості, наявності впевненості у власних можливостях у вирішенні складних життєвих ситуацій.
- в емоційно-вольовій сфері варіантами копінг-стратегій поведінки є протест, оптимізм, який відображає емоційний стан з активним обуренням і протестом стосовно труднощів, впевненість в наявності вирішення будь-якої, навіть найскладнішої ситуації.

До неадаптивних варіантів копінг-стратегій у розумово відсталих підлітків відносять:

- у поведінковій сфері – активне уникнення, відступ, які передбачають поведінку обумовлену уникненням думок про неприємності, пасивність, усамітнення, ізоляцію, прагнення сховатися від активних інтерперсональних контактів, відмова від вирішення проблеми;
- у когнітивній сфері це примирення, розгубленість, ігнорування – пасивні форми поведінки, які характеризуються відмовою від подолання труднощів через невіру у власні можливості та інтелектуальні ресурси, з навмисним недооцінюванням складних життєвих ситуацій;
- в емоційно-вольовій сфері – це пригнічення емоцій, покірність, самозвинувачення та звинувачення інших, злість.

До відносно адаптивним варіантам копінг-стратегій поведінки розумово відсталого підлітка, конструктивність яких залежить від значимості та вираженості ситуації подолання, відно-

сяться:

- у поведінковій сфері – компенсація, відволікання, конструктивність – форми поведінки, які характеризуються прагненням до тимчасової відмови від вирішення проблеми за допомогою алкоголю, лікарських засобів; занурення в улюблену справу, мандрівки, за допомогою утілення власних мрій;
- у когнітивній сфері – відносність, надання смислу, релігійність – форми поведінки, спрямовані на оцінку труднощів порівняно з іншими, надання особливого змісту їх подолання, на віру в Бога і стійкість у вірі при зіткненні зі складними проблемами;
- в емоційно-вольовій сфері – емоційне розвантаження, пасивна кооперація – поведінка, спрямована на знаття напруги, пов'язаної зі складними життєвими ситуаціями, емоційним реагуванням або покладання відповідальності з вирішення труднощів на інших.

Дж. Амірхан на основі факторного аналізу різноманітних копінг-відповідей на кризову ситуацію розробив «Індикатор копінг-стратегій». Він виокремив три групи копінг-стратегій [6]: стратегія вирішення проблем (активна поведінкова стратегія, при якій людина намагається використувати власні особистісні ресурси для пошуку можливих дієвих методів у вирішенні задачі); стратегія пошуку соціальної підтримки (активна поведінкова стратегія, при якій людина для дієвого вирішення завдання звертається за допомогою і підтримкою до оточуючих її членів сім'ї, друзів та ін.); стратегія уникнення (поведінкова стратегія, за якої людина намагається уникнути контакту з навколишньою реальністю, уникнути вирішення проблем). Найефективнішим є використання всіх трьох поведінкових стратегій, залежно від ситуації. У деяких випадках підліток з порушенням інтелектуального розвитку може самостійно впоратися зі складною

ситуацією, в інших – йому необхідна підтримка оточуючих, в деяких – він просто може уникнути зіткнення з труднощами, передбачивши їх негативні наслідки. Отже, розвиток підлітка з порушенням інтелектуального розвитку і процес формування його поведінки в основному буде залежати від особистісних факторів впливу, таких як самооцінка, стосунки з однолітками, здатність або нездатність вибирати професію та ін.

Важливо зазначити, що при розгляді складних життєвих ситуацій підлітка з інтелектуальним недорозвитком потрібно проаналізувати їх з позиції внутрішнього світу особистості. Одним із таких способів є здатність побачити світ очима іншої людини, ввійти в її становище, що дозволить виокремити моменти невідповідності внутрішніх установок і запитів суспільства, тому доречним є розгляд особистісних характеристик такого підлітка, які є основою для вибору найбільш коректної адаптивної копінг-стратегії опановуючої поведінки.

Вивчаючи психологічні механізми та основні копінг-стратегії дітей підліткового віку, І.М. Нікольська і Р.М. Грановська визначили, що основними поведінковими реакціями в цьому віці є стратегії спрямовані на відволікання і відновлення фізичних сил; емоційне реагування на переживання, страждання або за допомогою фізичної і вербальної агресії або за допомогою розваг; співпрацю з дорослими. Аналізуючи зарубіжні дослідження, можна сказати, що для підлітків з порушенням інтелектуального розвитку переважними є специфічні види копіngu, покликані звернути на себе увагу дорослих, так як в силу власних можливостей самостійно вирішити проблему вони ще не здатні. [3].

А. Маслоу, А.Н. Крилов та ін. вказують, що особливу роль в опановуючій поведінці відіграє Я-концепція, яка є базовим копінг-ресурсом і сутте-

во визначає копінг поведінку особистості. Позитивна і стійка Я-концепція дозволяє максимально реалізувати потенційні можливості, знижує соціальну тривожність, дає відчуття задоволення життям, покращує психічне самопочуття, регулює вразливість і чуттєвість до суджень оточуючих [6]. Необхідно підкреслити, що позитивна Я-концепція, інтернальний локус контролю, мотивація досягнень, оптимізм суттєво визначають таку стабільну особистісну характеристику як самоефективність, яка відображає віру людини у власну здатність долати труднощі.

І.М. Нікольська і Р.М. Грановська визначили, що вибір копінг-стратегій залежить і від властивостей особистості, які були виявлені ними за опитувальником Кеттела [1]. Так, напружені, збудливі діти підліткового віку з низьким самоконтролем найчастіше використовують такі стратегії, як «дражню кого-небудь», «шаленію», «б'ю, ламаю, кидаю». Крім того, для напружених та збудливих підлітків характерна стратегія «плачу, сумую», а для збудливих – «борюся, б'юся», «кусаю нігті», «розмовляю сам з собою». Стратегії афективного відповідного реагування притаманні і підліткам з нормальним розвитком, і підліткам з порушенням інтелектуального розвитку, які характеризуються схильністю до ризику, а стратегії «б'ю, ламаю, кидаю» часто стають домінуючими [5].

Розслаблені, стримані, сумлінні, з достатнім рівнем самоконтролю підлітки з особливостями інтелектуального розвитку, відчувають напругу і неспокій та використовують стратегію «намагаюсь розслабитися, залишатися спокійним». Крім того, вони вдаються до заміщення занять (стра-

тегії «малюю, пишу, читаю», «бігаю, катаюсь на велосипеді», «граюсь в будь-яку гру», «мрію, уявляю»). Тривожні розумово відсталі підлітки вибирають чотири шляхи опанування зі складними життєвими ситуаціями: «плачу, сумую», «молюся», «розмовляю сам з собою», «ім або п'ю». Школярі з низьким рівнем тривожності, навпаки, не відчувають потреби в підтримці, частіше віддають перевагу «залишатися на одинці, самі з собою».

Чуттєві підлітки з особливостями інтелектуального розвитку використовують стратегії «молюсь», «малюю, пишу, читаю», «граюсь в будь-яку гру», «прошу пробачення, говорю правду». Інтровертовані – «плачу, сумую», «дивлюсь телевизор, слухаю музику», «бігаю або ходжу пішки».

На відміну від особистісних детермінант, фактори середовища аналізуються дослідниками як пусковий механізм копіngu [4]. Саме кризова життєва ситуація, яка сприймається підлітком з інтелектуальним недорозвитком як об'єктивно або суб'єктивно складна, викликає необхідність опановуючої поведінки.

Таким чином, на сьогодні проблема копінг-стратегій підлітків з порушенням інтелектуального розвитку активно досліджується у різних галузях і на прикладі різноманітних типів діяльності. Важливої уваги надається вивченню зв'язку копінг-стратегій, які використовує школяр підліткового віку з його емоційним станом, успішністю пристосування в соціальному середовищі ті ін. При цьому стилі опановуючої поведінки підлітків оцінюються з точки зору ефективності / неефективності, а за критерій ефективності приймається зниження відчуття уразливості до складних життєвих ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Маслоу, А. Психология бытия [Текст] / А. Маслоу. – М.: Знание, 2003. – 435 с.
2. Морозова, Т.Ю. Оценка эффективности профилактических программ на основе анализа уровня сформированности копинг-стратегий у подростков [Текст] / Т.Ю. Морозова, М.М. Ступнищкая // Материалы Пятой городской научно-практической конференции «Психолого-педагогические аспекты сохранения и укрепления здоровья школьников». – М.: ИПССО; АНО «Школа «Премьер», 2008. – С. 70
3. Сибгатуллина, И.Ф. Особенности копинг-поведения в реализации интеллектуальной деятельности субъектами высшей школы [Текст] / И.Ф. Сибгатуллина, Л.В. Апакова, Л.Д. Зайцева / Прикладная психология №5–6, 2003. – С. 106
4. Симатова О.Б. Копинг-стратегии и копинг ресурсы как мишени превентивного воздействия в профилактике алиактивного поведения подростков [электронный ресурс]: Международная заочная научно-практическая конференция «Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения» / Оксана Борисовна Симатова. – Режим доступу до журн.: <http://deviatio2010.vlsu.ru/index.php?id=49>
5. Сирота, Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте [Текст] / Н.А. Сирота. – СПб.: Питер, 1994. – 283 с.
6. Тышкова, М. Исследование устойчивости детей и подростков в трудных ситуациях [Текст] / М. Тышкова // Вопросы психологии. 1987. – №1. – С. 27–34.

МАНЕЦЬ Н.В.

аспірантка,

Університет менеджменту освіти

НАПН України, м. Київ

ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ОНКОЛОГІЧНИМИ ХВОРИМИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ

В статті проводиться теоретичний аналіз феномену психологічної готовності в контексті психологічної підготовки майбутніх психологів до роботи з онкологічними хворими у системі вищої освіти XXI століття.

Ключові слова: феномен психологічної готовності, психологічна підготовка, професійна підготовка майбутнього фахівця, вища освіта, онкологічні захворювання.

В статье проводится теоретический анализ феномена психологической готовности в контексте психологической подготовки будущих психологов к работе с онкологическими больными в системе высшего образования XXI столетия.

Ключевые слова: феномен психологической готовности, психологическая подготовка, профессиональная подготовка будущего специалиста, высшее образование, онкологические заболевания.

In the article the theoretical analysis of the phenomenon of psychological readiness is conducted in the context of psychological preparation of future psychologists to work with oncologic patients in the system of higher education of XXI of century

Key words: phenomenon of psychological readiness, psychological training, training of future specialists, higher education, oncologic diseases.

© Манець Н.В., 2012

Постановка проблеми

Проведений аналіз накопиченого досвіду підготовки психологів, аналіз наукових джерел, особливості сучасного етапу суспільного розвитку нашої держави, соціальний запит сучасного суспільства на появу психолога-професіонала, дозволив нам констатувати, що підготовка майбутніх психологів до роботи з онкологічними хворими у системі вищої освіти ХХІ століття є надзвичайно актуальною (по всьому світу спостерігається збільшення онкологічних захворювань з кожним днем) і тому дуже важливою складовою професійної підготовки психологів, як майбутніх фахівців. Враховуючи особливості онкологічного захворювання, а також існуючи суперечності у діючій системі підготовки майбутніх психологів у ВНЗ зрозуміло, що психологічна підготовка майбутніх психологів до роботи з онкологічними хворими буде мати свої особливості і специфіку. Ми припустили, що умовою вищевказаної підготовки буде спеціально розроблена програма. Ця програма буде спрямована, у першу чергу, на формування психологічної готовності у майбутніх психологів щодо роботи з онкологічними хворими. Щоб дослідити умови та особливості формування вказаної готовності треба, у першу чергу, розглянути і розібратись з самим феноменом психологічної готовності.

Отже, розглянути феномен психологічної готовності у контексті психологічної підготовки майбутніх психологів до роботи з онкологічними хворими у системі вищої освіти ХХІ століття – є метою нашого дослідження.

Основний матеріал

Однією з найважливіших проблем для педагогічної психології є проблема готовності у процесі професійного становлення особистості. Процес формування готовності майбутніх психологів до конкретної діяльності став об'єктом багатьох наукових до-

сліджень ще на початку минулого ХХ століття. Однак, не зважаючи на важливість цих досліджень слід констатувати, що до сьогодні багато питань готовності та підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності як майбутніх фахівців-професіоналів ще не розглянуто, існують різні точки зору щодо цих питань, особливо це стосується феномену психологічної готовності до професійної діяльності. **Отже**, педагогіка вищої школи потребує якісних змін та удосконалень у напрямку кваліфікованої підготовки майбутніх фахівців. **Вважаємо**, що наше дослідження стосовно феномену психологічної готовності у контексті психологічної підготовки майбутніх психологів до роботи з онкологічними хворими у системі вищої освіти ХХІ століття стане вагомим внеском у цьому напрямку.

Зародження **психологічного погляду на феномен готовності** пов'язане з роботами О.О.Ухтомського, який визначає психологічну готовність як «оперативний спокій». У подальшому, розкриття психологічного змісту цього поняття здійснювалось у дослідженнях установки, як психологічного феномену, в межах школи Д.М.Узнадзе. Само **поняття психологічна готовність** – поняття, що з'явилося у першій половині минулого століття. Воно розкривається в контексті наукових досліджень як соціальна установка (Г.Олпорт та ін.), установка первинна (Д.М.Узнадзе), система відносин (В.М.М'ясищев), психічне новоутворення (Л.І.Андиферова, Л.С.Виготський), спрямованість особистості (Л.І.Божович) та ін.

Поняття **«психологічна готовність до діяльності»** було введено М.І.Д'яченко, Л.О.Кандидович в 1976 році в дослідженнях з інженерної психології та психології праці [4] і аргументовано необхідністю виділення із сукупності чинників, що зумовлюють продуктивність діяльності, саме психологічного компонента, який, на думку вчених, за певних умов відіграє

вирішальну роль в опануванні тим чи іншим видом діяльності. Поняття «**психологічна готовність до діяльності**» уявляє собою інтегральне поняття, що характеризується складною динамічною структурою з наступними компонентами: усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства, колективу або поставленої задачі іншими людьми; усвідомлення цілей, рішення яких приведе до задоволення потреб або виконання поставленої задачі; усвідомлення і оцінка вимог, в яких будуть протікати майбутні дії; актуалізація досвіду, пов'язаного у минулому з вирішенням задач і виконанням вимог подібного роду; визначення на основі досвіду і оцінки майбутніх умов діяльності найбільш вірогідних і допоміжних способів вирішення задач або виконання вимог; прогнозування проявів своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів; оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення визначеного результату; мобілізація сил у відповідності до умов і задач, самонавіювання в досягненні цілей [4].

Підкреслимо, що на сучасному етапі розвитку психологічної науки існує багато підходів до визначення психологічної готовності до діяльності. Так, О.П.Федик визначає психологічну готовність як прояв сутнісних властивостей та наполягає на розгляданні її як «ознаки»; на думку В.А. Крутецького [7] психологічна готовність є синтезом рис особистості, які визначають її здатність до діяльності; в ряді робіт психологічна готовність розглядається як фактор виникнення особистісних новоутворень (Л.І.Анциферова) та інші.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у сучасній психології існують два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності до діяльності, зокрема, професійної: **функціональний та особистісний**. **Функціональний** підхід розглядає психологічну

готовність як певний стан психічних функцій на основі якого здобувається оптимальний рівень досягнень діяльності (О.Г.Асмолов [1], Ф.Ю.Генов[2], Є.П.Ільїн, В.І.Пушкін, Д.М.Узнадзе [9], О.О.Ухтомський та інші). Функціональний підхід передбачає вивчення психологічної готовності як певну стану особистості, як психологічні умови успішного виконання діяльності. У рамках цього підходу розрізняють **довготривалу та короткочасну** психологічну готовність до діяльності. Це залежить від індивідуальних особливостей і типу вищої нервової діяльності людини. Також, залежно від змісту та поставленого завдання трудової діяльності, психологічну готовність поділяють на **ситуативну** (характеризується відповідними психічними станами) і **сталу** (відзначається стабільними властивостями особистості). **Довготривала (загальна, завчасна) психологічна готовність** – це раніш набуті установки, знання, навички, досвід, якості. Вона розглядається як стійка і завчасно сформована характеристика особистості. **Тимчасова (ситуативна) психологічна готовність** – це динамічний, цілісний стан особистості, внутрішнє налаштування на певну поведінку в даний момент часу. Синонімами тимчасової готовності людини є «передстартовий стан» (Н.Д.Левітов), стан «оперативного спокою» (О.О.Ухтомський), стан «пильності» (Л.С.Наресян, В.Н.Пушкін).

Особистісний підхід розглядає психологічну готовність як підготовленість до певної діяльності. З цих позицій готовність розуміється як стійке ієрархічне утворення особистості, яке включає в себе мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти (Л.М.Карамушка, Л.О.Кандибович, О.Ф.Лазурський, Н.Д.Левітов та інші). Тобто особистісний підхід розглядає психологічну готовність як складне особистісне утворення, багатопланову і багаторівневу структуру якостей, властивостей, станів, які у своїй сукупності дозволяють конкретному

суб'єктові виконувати діяльність більш або менш успішно (В.Й.Бочелюк, М.І.Д'яченко, Л.О.Кандибович, О.А.Макаренко, В.О.Моляко) та інші. **Отже**, тимчасова готовність являє собою певний стан готовності, а довготривала готовність – це підготовленість особистості і вони перебувають у тісному зв'язку між собою.

Зважаючи на вищевикладене, **констатуємо**, що на сучасному етапі розвитку психологічної науки **не існує** однозначного розуміння сутності і функцій поняття психологічної готовності до діяльності. Це ускладнює поставлену перед нами задачу дослідити феномен психологічної готовності, але додає нашому дослідженню більш актуальності і важливості. **Отже**, ми цілком згодні з твердженням [6], що визначення поняття психологічної готовності людини до професійної діяльності базується на уявленнях про властивості, якості, сукупності індивідуальних особливостей. Також, ми розділяємо точку зору стосовно того, що психологічна готовність до діяльності – складне соціально-психологічне явище, яке формується під впливом великої кількості факторів і може розглядатись, принаймні, на трьох рівнях: як процес, як стан, як результат [3].

Таким чином, остаточно зрозуміло, що наше дослідження феномену психологічної готовності майбутніх психологів до роботи з онкологічними хворими у контексті психологічної підготовки майбутніх фахівців доцільно проводити у межах особистісного підходу та розглядати психологічну готовність як результат спеціальної цілеспрямованої підготовки студентів-психологів. **Отже**, в основу нашого подальшого дослідження феномену психологічної готовності ми беремо теоретичні положення М.І.Д'яченко, Л.О.Кандибович, С.Д.Максименко, В.О.Моляко та інших, що трактують психологічну готовність до професійної діяльності як інтегральне утворення особистості психолога, що є ре-

зультатом підготовки до конкретного аспекту цієї діяльності і об'єднує в собі когнитивний, оперційно-дійовий, мотиваційний, емоційно-вольовий, орієнтаційно-моральний компоненти. Це ми пояснюємо тим, що: 1) функціональне становлення майбутнього психолога-професіонала, невід'ємним компонентом якого є психологічна готовність, об'єднує в собі два взаємообумовлених та взаємопов'язаних аспекти – професійний та особистісний. Тому дослідження феномену психологічної готовності у ракурсі особистісного підходу дасть нам можливість більш детально розібратись у процесі інтегрального утворення особистості психолога-професіонала; 2) надання психологічної допомоги онкологічним хворим має свою специфіку, суть якої в тому, що допомога цим людям на різних етапах одужання вимагає від психолога вирішення різних завдань, що стають перед ним. А саме особистісний підхід розглядає психологічну готовність до професійної діяльності як результат підготовки до конкретного аспекту цієї діяльності.

Отже, феномен психологічної готовності – складне соціально-психологічне явище, що потребує подальшого дослідження. Обґрунтувати структуру, модель психологічної готовності майбутніх психологів до роботи з онкологічними хворими, розкрити її специфіку та особливості – це наступний етап нашого дослідження.

Висновки

1. Теоретичний аналіз показав, що на сучасному етапі розвитку психологічної науки не існує однозначного розуміння сутності і функцій феномену психологічної готовності до професійної діяльності. Однак, сформувавшись два основних підходи до визначення цього феномену – функціональний та особистісний.

2. Психологічна готовність до професійної діяльності являє собою складне соціально-психологічне явище, яке формується під впливом великої кіль-

кості факторів і може розглядатись, принаймні, на трьох рівнях: як процес, як стан, як результат.

3. Дослідження психологічної готовності майбутніх психологів до ро-

боти з онкологічним хворими доцільно здійснювати в рамках особистісного підходу та розглядати її як результат спеціальної психологічної підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / Асмолов А.Г. – М.: МГУ, 1979. – 151с.
2. Генов Ф.Ю. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Ф.Ю.Генов. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 201с.
3. Войтюк Д.К. Психологическая готовность к профессиональной деятельности как рефлексивный акт / Д.К.Войтюк // Сибирский учитель. – 2002. – №5. – с.21-25.
4. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск: БГУ. – 1976. – 175с.
5. Коблер-Росс Е.В смерти и умирании. / Е.Коблер-Росс // К.София-2001.-320с.
6. Кучеренко С.М. Определение психологической готовности личности к профессиональной деятельности: дис. канд. пс.наук: 19.00.01/ С.М.Кучеренко. – Харьков: УВД, 2000. – 172с.
7. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 160 с.
8. Равикович С.И. Развитие психологической готовности старших подростков к производственному труду: автореф.дис.на здобуття наук.ступеня канд. пс.наук: спец.19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С.И. Равикович. – М.: Мысль, 198н. – 14с.
9. Узнадзе Д.Н. Общее учение об установке / Д.Н.Узнадзе // Хрестоматия по психологии. М.: Просвещение, 1987.- 446с.

РУДА О.З.,
кандидат історичних наук,
доцент кафедри психології,
Київський міжнародний
університет, м. Київ

З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ: ОГЛЯД ПРАЦІ І.РАКОВСЬКОГО «ПСИХОЛОГІЯ. НАЧЕРК НАУКИ ПРО ЛЮДСЬКУ ДУШУ»¹

Стаття присвячена дослідженню історії психології України, зокрема аналізу праці «Психологія. Начерк науки про людську душу» видатного українського вченого та організатора науки в галузі психології, антропології, етнології та зоології, доктора наук, професора І.Раковського (1874 – 1949). У роботі відображено основні аспекти згаданої праці вченого у контексті його діяльності, аналізу формування його поглядів під впливом відомих наукових досліджень того часу. Досліджено та проаналізовано багатогранний підхід І.Раковського до аналізу становлення психології в Україні як науки, що дало змогу зробити висновок про вагомий внесок вченого в розвиток української психологічної науки.

Статья посвящена исследованию истории психологии Украины, а именно анализу труда «Психология. Очерк науки о человеческой душе» выдающегося украинского ученого и организатора науки в отрасли психологии, антропологии, этнологии и зоологии, доктора наук, профессора И. Раковского (1874 – 1949). В статье отражены главные аспекты данного труда ученого в контексте его деятельности, анализа формирования его взглядов под влиянием известных научных исследований того времени. Исследовано и проанализировано разнообразный подход И. Раковского к анализу становления психологии в Украине как науки, что дало возможность сделать вывод о весомом вкладе ученого в развитие украинской психологической науки.

The article is devoted to the study of the history of Ukrainian psychology, including analysis of the treatise of outstanding Ukrainian

¹ Раковський І. Психологія. Начерк науки про людську душу./ І.Раковський – Львів: Галицька Накладна Якова Оренштайна в Коломиї. – 1909. – 208 с.

scientist and organizer of science in psychology, anthropology, ethnology and zoology, Ph.D., professor I. Rakovskyi (1874 – 1949). The article depicts the main aspects of the aforementioned work in the context of his scientific activities, analyzes the formation of his views under the influence of well-known research of the time. I. Rakovskyi's diverse approach to the analysis of the formation of psychology as a science in Ukraine has been investigated and analysed, allowing us to conclude that a significant contribution to the development of Ukrainian scientific psychology was made by the scientist.

Розвиток психологічної науки в Україні зумовлений тривалим перебуванням її між імперіями на заході і сході, політичними, економічними, соціальними та іншими чинниками. Чимало вітчизняних учених починали свої дослідження в Україні, а потім з різних причин перебиралися до політичних центрів імперій і нерідко асимілювалися там. У важкі часи воєн та репресій багато науковців вимушені були емігрувати з країни. Проте всі вони залишили помітний слід не лише у світовій науці, але й у вітчизняній психологічній науці, яка розвивалася на українських теренах.

Наукові розвідки в царині історії психології в Україні залишаються актуальними впродовж усього шляху становлення психології як науки. В центрі уваги постають особистості, які сприяли розвитку української психології загалом та на початку ХХ століття зокрема. Науково доцільними є висновки, які дозволяють розуміти історію психології як галузь дослідження, конче необхідну для успішної розробки актуальних проблем сучасної науки.

Якщо в радянській науці історія психології розглядалася як історія боротьби ідей, боротьби матеріалістичного та ідеалістичного розуміння психіки, то в наш час на перший план висувуються ідеї персоналії та вивчення їх впливу на становлення психології як науки в Україні. Важливе місце в когорті українських учених посідає доктор, професор Іван Раковський, чия праця «Психологія. На-

черк науки про людську душу» була видана у 1909 році і стала вагомим внеском у розвиток української психології[2].

Іван Раковський народився в родині священика в Чагрові (Рогатинщина, що на Івано-Франківщині) у 1874 році, помер у 1949 році у Нью-Йорку, США. Під час навчання у Львівському університеті брав жваву участь у студентському житті й був першим головою Академічної громади. Після закінчення університету з 1896 року учителював у гімназіях Коломиї та Львова. У 1904 – 1906 рр. під керівництвом професора Федора Вовка провадив антропологічні виміри в Карпатах і на Поділлі. «Вихований на ідеях позитивізму, Ф. Вовк мав структурний науковий світогляд, властивий для дослідників його генерації, він не уявляв свою науку поза межами природознавства, прагнув привнести системність та структуру, яких бракувало гуманітарним та суспільствознавчим наукам через накопичення різнопланового матеріалу, у масі якого вчені подекуди губилися і не могли розрізнити головного від другорядного»¹ [3]. Саме професор Ф.Вовк справив великий вплив на становлення І.Раковського як науковця [4]. Згодом він продовжив навчання в антропологічних студіях у Петербурзі (у Ф. Вовка) та в Парижі. У 1914 – 1917 рр. працював у Відні в Дослідницькому інституті Сходу та

¹ Таран О. Петербурзький період наукової та педагогічної діяльності Федора Вовка/ О.Таран //Вісн. Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Українознавство.– К., 2001. – Вип. 5. – С. 30–34.

Близького Сходу (Forschungs institut für Ostenund Orient), а у 1921 –1925 рр. став одним з організаторів Львівського (таємного) університету, професором зоології та антропології. Із 1903 року – дійсний і почесний член Наукового Товариства ім. Шевченка (НТШ), а з 1935р. до 1940 р. – його голова. Важливо зазначити, що Наукове товариство ім. Шевченка, засноване у Львові в 1873 р., – це ціле явище в українській і європейській культурі. За своєю структурою і масштабами наукової, видавничої і громадської діяльності ця, по суті, громадська організація була повноцінною академією наук, яка функціонувала дуже ефективно в умовах бездержавності та відсутності будь-якої підтримки з боку імперських урядів. Програмою Товариства передбачалася підтримка зв'язків між ученими, які працювали в різних галузях науки, знайомство членів товариства зі статтями, підготовленими до друку, науковими відкриттями та висновками, сприяння розповсюдженню наукових знань через лекції, видання та ін.[5]. Про високий рівень організації наукових досліджень у рамках НТШ свідчить той факт, що його іноземними дійсними членами були, зокрема, Нобелівські лауреати Макс Планк, Альберт Ейнштейн, Фріц Прегль та інші. Якщо подивитися на здобутки НТШ узагальнено, то насамперед впливає, що численні покоління діячів Товариства у своїх працях розбудовували систему українознавчих знань у різних сферах науки. Очолювали НТШ такі світочі української науки, як історик М.Грушевський, поет і вчений І.Франко, професор О.Огоновський, професор І.Раковський та інші. Наукові осередки НТШ, його чільні діячі чинили постійний тиск на польські шовіністичні кола з метою утвердження української присутності в університеті, вони очолювали змагання за український університет у Галичині. Яскравим свідченням цього є діяльність І.Раковського, автора

понад 20 наукових праць. У «Енциклопедії українознавства», зокрема, подана інформація про його праці в галузі зоології і антропології (найважливіші – «Расовість слов'ян» 1919 р., «Погляди Хведора Вовка на расовість українського народу», «Погляд на антропологічні відносини українського народу» 1925 р., «Вселенна. Начерк астрономії. Частина І» 1922 р.). У різних джерелах є згадки про його науково-популярні праці, як-от «Новий світогляд сьогочасної науки» (1947) та шкільні підручники з природознавства.

Неоцінним внеском у розвиток науки і водночас подвигом стала діяльність Інституту енциклопедії українознавства в рамках НТШ, ідею якого започаткував саме професор Іван Раковський (у 1930-1935 рр. – головний редактор “Української Загальної Енциклопедії”). Прикметно, що вчений був активним діячем у товариствах «Рідна школа», «Просвіта», «Відродження» (і його першим головою) і т. д.[5] Уже перебуваючи в еміграції, професор І.Раковський не полишав піклування про розвиток української науки та сприяв еміграції українських науковців, що зазнавали репресій у післявоєнні часи [6]. Проте його праця «Психологія. Начерк науки про людську душу» не є достатньо відомою широкому загалу, незважаючи на її актуальність та наукову новизну для свого часу. Як зазначав сам автор, «вже віддавна відчувається потреба такого начерку. Від того часу, як вичерпався наклад перекладу психології Крюгера, в нас немає навіть і шкільного підручника до цієї науки. Кілька принагідних статей в наших журналах, та навіть і гарна праця д-ра І.Копача «Що таке людське думання?» не заспокоюють згаданої потреби, тому що не подають суцільного образу життя і проявів нашої душі»².

2 Раковський І. Психольогія. Начерк науки про людську душу/ І.Раковський – Львів: Галицька Накладна Якова Оренштайна в Коломиї. – 1909. – 208 с. – С. 2.

На думку вченого, на тлі зростаючого зацікавлення новими знаннями популяризації потребувала саме психологія. Іван Раковський чітко окреслив труднощі, які доводилося долати на цьому шляху, а саме: філософський характер психологічних питань, неможливість застосування ілюстрацій чи досвіду, недостатність загальноприйнятої термінології, різноманітність вимог різних цільових аудиторій та ін. У вступі до книги він зазначає: «Коли ми попри всі труднощі беремося за таке трудне діло, то робимо це тільки з глибокою надією, що виконавши наш святий обов'язок, станемо предтечею гідніших і достойніших послідовників»³ [1, с.3].

Книга Івана Раковського «Психологія. Начерк науки про людську душу» складається зі вступу та 2-х розділів: «Загальні уваги» та «Психологія подрібна». У першому розділі вчений висвітлює такі питання: що таке психологія; завдання психології; джерела та методи науки психології; основні прикмети духовних проявів; душа; прилади духовних чинників; поділ духовних проявів; основна прикмета всіх духовних проявів; прикмети свідомості та духовні здібності. Другий розділ містить 27 частин, серед яких: психологія розуму («чим займається психологія ума»); основний прояв духовного життя («вражіння»): якість вражень, сила вражень, закон Вебера і Фехнера; детальний переклад головних видів вражень: слуху, зору, дотику, смаку, нюху; взаємозв'язок та значення смислових вражень; спостереження, увага, поняття, уява, фантазія; думання і висновки; мова; поняття простору, часу, числа; причинність та наслідковність та ін.[1, с.207 – 208].

У першому розділі І.Раковський не лише класифікував фізичні, фізіологічні та духовні прояви людського існування, але й подав визначення психології як «науки про духовні прояви людини

або прояви нашої свідомості»⁴ згідно з визначенням професора психології Алоїза Хьофлера (Hofler), частково погоджуючись із судженнями почесного професора Єльського університету Джорджа Трамбалла Ледда (Ladd) та Уільяма Джемса (James), які розглядали психологію лише «як науку про прояви нашої свідомості» та Освальда Кюльпе (Kulpe) та Ебінгауса (Ebbinghaus), які виокремлювали психологію як «науку про питомі прикмети того, що ми переживаємо в нашій свідомості»⁵ [с.7, 8]. Завдання психологічної науки автор вбачав у описі, класифікації та дослідженні саме духовних проявів людини [1, с.10].

До джерел психології вченим було віднесено усі прояви людської душі і класифіковано їх як «безпосередні» (спостереження власних думок, відчуттів, вражень і бажань, а також власні вчинки) та «посередні» (описи духовного життя взагалі; спостереження та опис дітей, хворих людей, творчих людей; історія культури, науки; прояви суспільного життя; наукова психологічна література).

Як свідчить аналіз наукових праць із історії науки, психологічні погляди часто розглядаються у відриві від історії розвитку нашої науки у контексті світової науки. Проте ми вважаємо за необхідне оцінку досягнень будь-якого автора співвідносити з розробкою відповідних проблем у світовій психології. І джерела психологічних поглядів більшості авторів неможливо цілком зрозуміти, якщо заздалегідь обмежити себе лише національними рамками [7]. Професор І.Раковський чітко дотримувався саме цих засад. При висвітленні питання методів психології вчений опирався на наукові роботи Х.Вольфа (1679 – 1754 pp.), І.Канта (1724 – 1804 pp.), І. Н. Тетенса (1736 – 1805 pp.), Й.Ф.Гербарта (1776 – 1841 pp.), Е.Г.Вебера (1795 – 1878 pp.),

4 Раковський І. Психологія. Начерк науки про людську душу/ І.Раковський – Львів: Галицька Накладна Якова Оренштайна в Коломиї. – 1909. – 208 с. – С. 7.

5 Там же, с.8.

3 Там же – С. 3.

Г.Т.Фехнера (1801 – 1878 рр.), В.Вундта (1832 – 1920 рр.) та Е.Крепеліна (1856 – 1926 рр.). Учений застосував класифікацію всіх методів на «дослідні (емпіричні)» та «розумові (спекулятивні)», об'єктивні та суб'єктивні⁶. Детально проаналізувавши всі доступні методи психологічного дослідження, автор дійшов висновку, що «не дивно, що психологією займається так мало людей! Вона справді доступна тільки небагатьом». І описуючи тих, хто може розвивати психологію як науку, в цій частині начерку вчений процитував слова великого українського поета, вченого, філософа і політичного діяча Івана Франка: «...досвідом і розумом глибоким свій ум неначе сонце прояснили»⁷ [1, с. 21].

Велику увагу у своїй науковій розвідці І Раковський присвятив опису основних прикмет духовних проявів, виокремивши їх в окрему групу при класифікації всіх проявів: фізичних («зміни стану тіла»), хімічних («при яких змінюється матерія тіла»), фізіологічних (ріст, травлення, розмноження і т.д.) та духовних («думка, біль, радість, журба, віра, надія, любов і т.п.»). При цьому вчений детально описав різницю між духовними та іншими видами проявів, наголосивши, що «всі недуховні прояви є вимірні, відбуваються в певному означеному місці», «не нав'язані нашою свідомістю» та «не прив'язані до певного предмету». Наступну категорію відмінностей автор вбачав у способі отримання інформації та використанні органів слуху, зору, нюху і т.д. Третю категорію відмінностей вчений пов'язав із цілями цих проявів. Так, наприклад, ціллю фізіологічних проявів є продовження життя, розмноження тощо. «Остаточною ж ціллю духовних проявів, – на думку автора, – є добро, прав-

да і краса»⁸.

У шостій частині першого розділу «Душа» д-р Раковський визначив матеріальні прояви (як «прояви матерії») та духовні прояви (як «прояви духа»). Що таке душа, звідки вона взялася, що з нею відбувається за життя і після смерті? Майже кожна релігія дає відповіді на ці запитання, та незалежно від їхнього релігійного світогляду вчені також зацікавлені цією проблематикою. Дотримуючись принципу історизму, доцільно розглядати будь-яке наукове дослідження на тлі історичної доби. Отже, на початку ХХ століття (до 1910 р.) існували чотири основні теорії про духовне та матеріальне в людині та їх взаємодію. Саме на них опирався у своєму начерку Іван Раковський. 1) Дуалізм – доктрина, яка стверджувала, що фізичні предмети є незалежними у своєму існуванні і природі від розумового акту пізнання і знання. Дуалізм також твердив, що існує різниця між „ментальними“ (розумовими) та „реальними“ предметами і подіями, так що останні існують незалежно від того, чи вони є пізнаними чи непізнаними спостерігачем. А душа і тіло розглядалися як дві відмінні між собою складові людського буття, які перебувають у тісній взаємодії між собою, поки тіло живе. Матеріальні прояви можуть впливати на духовні і навпаки. Дуалізм не був визнаний науковим вченням, хоча одним із яскравих представників цієї теорії був Декарт (Rene Descartes, 1596 – 1650 рр.) [8]. 2) Спіритуалізм, проголошений Бірклі (Berkeley, 1684 – 1753 рр.), Фіхте (1762 – 1814 рр.), Гегелем (1770 – 1831 рр.), – філософське вчення, протилежне за своїм змістом матеріалізму, що визнавало суттєву духовну першоснову і розглядало матеріальне як творіння духу (Бога). Окремі вчені ототожнювали спіритуалізм із ідеалізмом, вважаючи, що лише душа існує

6 Раковський І. Психологія. Начерк науки про людську душу/ І.Раковський – Львів: Галицька Накладна Якова Оренштайна в Коломиї. – 1909. – 208 с. – С. 14 – 21.

7 Там же, с. 21.

8 Раковський І. Психологія. Начерк науки про людську душу/ І.Раковський – Львів: Галицька Накладна Якова Оренштайна в Коломиї. – 1909. – 208 с. – С. 27.

та живе, матерія ж не існує в дійсності, а є лише проявом духовним [9]. 3) Матеріалізм, задекларований Ляметрі (1709 – 1751 pp.), Мірабо (Mirabaud), Дітріхом фон Гольбахом, (Holbach, 1723 – 1789 pp.), згодом Фогтом (K. Vogt), Молешотом (I. Molechott), Бюхнером (L. Buchner), Чольбе (M. Czolbe), Феєрбахом (L. Feuerbach), Штраусом (D. Strauss), і, врешті, Гакслі (T. Huxley), Гекелем (E. Haeckel), Плятте (L. Plate), які в різні часи у вирішенні основного питання філософії стверджували, що буття, природа, матеріальне є первинним, а дух, свідомість, ідеальне – вторинним. Визначення первинності і вторинності було різним у різних філософів [10]. 4) Душа і тіло – це дві різні речі, проте рівно важливі сторони одного єства. З давніх часів і до початку ХХ ст. такі погляди відстоювали Г.В. Ляйбніц (G.W. Leibniz, 1746 – 1816 pp.), Ф. В. Й. Шеллінг (Schelling, 1775 – 1854 pp.), А. Шопенгауєр (A. Schopenhauer, 1788–1860 pp.), Г.Т. Фехнер (Fechner, 1801–1887 pp.), В.М. Вундт (Wundt, 1832–1920 pp.), Г. Гефдінг (Hoffding, 1943–1898 pp.).

І.Раковський після загального огляду всіх цих напрямків підкреслив, що жодна з чотирьох теорій не задовольняє сповна бажання пізнання людської душі, тому сучасна психологія повинна залишити це питання для філософії та релігії і займатися безсумнівними та беззаперечними духовними проявами. І в цьому автор погодився з такими психологами, як А. Гефлер (A. Hofler), В. Єрузалем (W. Jerusalem),

В. Джеймс (W. James), Е. Раб'є (E. Rabier). Д-р Раковський дав відповідь критикам, які називали такий підхід «спенсерівським агностицизмом» (не даючи відповіді на запитання «що це є?», одразу давати відповідь на запитання «як це є?»), що психологія є дослідною наукою і тому займається лише реальною дійсністю, тобто духовними проявами [1, с.35].

Підсумовуючи, можна зазначити, що книга І.Раковського виконала принаймі два рівновеликі завдання: створила передумови для розвитку психології як науки в Україні і зробила внесок в інтелектуальний та духовно-культурний продукт світової цивілізації.

Актуальною проблемою сучасної історичної науки залишається всебічне вивчення персоналій видатних науковців, громадсько-політичних діячів, чий імена у роки довготривалого панування в Україні тоталітарної системи перебували поза межами наукових досліджень. Розуміючи небезпеку всякої схематизації та спрощення при дослідженні історії психології, вважаємо недоцільним беззастережне прийняття всіх теорій, високо прогресивних для свого часу, але які не завжди можуть служити зразком і керівництвом до дії в даний час, проте вважаємо, що історики психології повинні сповідувати науковий підхід до усіх теорій, вивчаючи та аналізуючи їх. І дослідження внеску д-ра Івана Раковського у становлення психології як науки в Україні є актуальним та важливим.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Раковський І. Психологія. Начерк науки про людську душу/ І.Раковський – Львів: Вид-во «Галицька Накладна Якова Ореништайна в Коломиї», 1909. – 208 с.
2. Зарубіжні Українці/С.Ю.Лазебник (кер. авт. 3-35 кол.), Л.О.Лещенко, Ю.І.Макар та ін. – К.: Вид-во «Україна», 1991. – С.22.
3. Таран О. Петербурзький період наукової та педагогічної діяльності Федора Вовка / О. Таран // Вісн. Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Українознавство. – К., 2001. – Вип. 5. – С. 30 – 34.

4. Руда О. Вплив Петербурзької школи Ф. Вовка (1847 – 1918) на розвиток антропології, археології та етнології України / О. Руда // Історія української науки на межі тисячоліть : зб. наук праць / Дніпропетр. нац. ун-т, Держ. наук. с.-г. б-ка УААН, АН Вищої шк. України ; редкол. : О. Я. Пилипчук та ін. – К., 2009. – Вип.42. – С. 215 – 224.
5. Енциклопедія українознавства / Наук. т-во ім. Т. Шевченка ; голов. ред. В. Кубійович. – Нью-Йорк : Молоде Життя, 1980. – Ч. 9: Словникова частина. – 3600 с.
6. Марунчак М.Г. Історія українців Канади. В 2 т. / М.Г. Марунчак. – Канада, Вінніпег, 1991. – Т.2, 512 с. – С. 178, с. 303.
7. Теплов Б.М. Про деякі загальні питання розробки історії психології. Улюблені / Б. М. Теплов. – М.: Педагогіка, 1985. – 328 с.
8. Декарт Р. Сочинения: в 2 т.: пер. с лат.и фр. / Р.Декарт – М.: Мысль, 1994. – Т. 2. – 633 с.
9. Э. Радлов. Спиритуализм // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). / Радлов Э. –СПб., 1890 – 1907.– 850 с.
10. «Філософський словник» / За ред. В. І. Шинкарука. – 2.вид., перероб. і доп. – К.: Голов. Ред. УРЕ, 1986.– 657 с.

ТВЕРДОСТУП - БЕЛЬЧИКОВА А.В.,

викладач кафедри філософії
та соціально-гуманітарних
дисциплін,
Донецький медичний
національний університет
ім. М. Горького

ОБРАЗ «Я» В ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

У статті розглядається образ «Я» в історії психологічної думки. Викладено уявлення зарубіжних та відчизняних вчених що до гносеологічних коренів та рівневої концепції образу «Я». Наведено аналіз «Я» - концепції у структурі самосвідомості.

Ключові слова: самосвідомість, Я – образ, Я – концепція, свідомість, особистість.

В статье рассматривается образ «Я» в истории психологической мысли. Изложены представления зарубежных и отечественных ученых о гносеологических корнях и уровнях концепции образа «Я». Дан анализ «Я» - концепции в структуре самосознания.

Ключевые слова: самосознание, Я – образ, Я – концепция, сознание, личность.

The article considers the image «I» in the psychological thought history. The ideas of foreign and native scientists about gnoseological roots and levels of the concepts of image «I» are shown. The analysis of «I» - concepts in consciousness structure is given.

Key words: self-consciousness, image – I, I – conception, consciousness, personality.

дною из актуальных проблем научной психологии является проблема образа Я (Я – концепция, Я – образ). Это связано с тем, что Я – концепция формируется в процессе социализации человека, обуславливая результат его психического развития. В связи с этим цель

нашего исследования – вскрыть гносеологические корни Я – концепции, показать ее место в истории психологической мысли.

Начиная анализ Я – концепции с самосознания, необходимо сказать, что проблема самосознания рассматривается в работах Б. Г. Ананьева, Л. И. Бо-

© Твердоступ - Бельчикова А.В., 2012

жович, Л. С. Выготского, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. Г. Спиркина, В. В. Столица, И. И. Чесноковой и др. Среди зарубежных психологов необходимо отметить Р. Бернса, К. Роджерса, В. Франкла, Э. Эриксона и др.

В этих работах самосознание определяется прежде всего как динамическая система представлений человека о самом себе, осознание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств и субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. По своему функциональному содержанию самосознание, фиксирует уровень психического развития личности на определенных этапах ее жизни, является внутренним регулятором ее поведения. Психологи уточняют, что аналогично тому, как сознание существует в виде процесса и результата осознания мира человеком, точно так же самосознание функционирует как процесс и результат осознания человеком самого себя [1, 165; 20, 79;].

В целом разрешение проблемы Я-концепции в научной литературе, ведется в сравнении с понятиями «Я», «личность», «сознание», включая аспекты: экзистенциальный, субъект-объектный, смыслодинамический, этический (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. В. Брушлинский, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.).

Сознание и самосознание как онтологическое единство прямо связано с Я-концепцией. Сознание являет себя в Я, в свою очередь Я проявляет себя через сознание. В Я человека, по мнению В. Н. Мясищева, объективируется его самость - единственность, неповторимость каждого данного конкретного человека, объективирующаяся в своеобразии его тела и его души и, конечно, в характерных только для него особенностях осознания их им, отношения его к ним и обращения с ними [6, с. 233].

Исходным пунктом анализа самосознания как целостной системы

ученые берут его содержание и уровни. Например, И. И. Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания: на первом уровне - соотношение в рамках сопоставления «Я» и «другого человека»; на втором уровне - происходит аутокоммуникация в рамках «Я и Я», когда человек уже оперирует готовыми знаниями о себе, включая самоанализ и самоосмысление, соотнося свое поведение с мотивацией поступка и формируя жизненные планы и цели. [23, с. 75]

Исследуя теорию В. А. Ядова о диспозиционной регуляции социального поведения И. С. Кон также рассматривает уровневую концепцию образа «Я». Для них образ «Я» - это три компонента: когнитивная, аффективная и производная от первых двух поведенческих (готовность к действиям в отношении объекта). В этой системе нижний уровень образа «Я» составляют «неосознанные, представленные только в переживаниях установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с «самочувствием» и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и, в результате, сам этот образ «Я» вписывается в общую систему ценностных ориентации личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей» [11, с. 72-73].

По мнению В. В. Столина, самосознание также осуществляется на трех уровнях: активности, коллективной предметной деятельности и личностного развития. «Идеи об уровне строения самосознания, - как пишет Москаленко, - вплотную приводят к решению проблемы теоретической интеграции знаний о процессах самосознания. Это касается и тезиса о том, что самочувствие характеризует «нижний этаж» «Я-образа», и тезиса о смене «рамок» соотношения знаний о

себе как критерия изменения самосознания, и положения о том, что осознание мотивов и смысла жизни, так же как вписывание «Я-образа» в общую систему ценностных ориентации личности, характеризует высший уровень личностного развития» [15, с. 63].

Все ученые гносеологические корни самосознания видят в процессах социализации и воспитания личности, хотя указывают и на определенные соматические и индивидуально-природные детерминанты.

По мнению К. С Абульхановой-Славской, И. С. Кона, С. Л Рубинштейна, Э. Эриксона и других авторов, процессы, связанные со становлением самосознания, - это один из ключевых моментов развития личности в юношеском возрасте. Для К. С Абульхановой-Славской юношеский возраст - это своеобразный «сенситивный период» для становления рефлексии [2, с. 28]. Для Кона И.С. - это период открытия Я, поиск целостности и возможностей, [12, с. 73], актуализация смысла собственной жизни, экспериментирования, создание образов и ролей и т.п [18, с. 58].

Э. Эриксон для обозначения особой значимости периода между юностью и взрослостью, использовал понятие «психологический мораторий» и «диффузии идентичности». [24, с. 127]. При благоприятном протекании этого периода формируется целостный образ «Я» как комплексное знание о себе, реализующее связь с прошлым и формирующее проекцию в будущее, создающее ее адаптивность и понимание перспективности. При этом осознанный образ социальной роли и места в обществе во многом определяет условия, среду и жизненное пространство, которое предстоит освоить, а значит включить и содержание своего «Я». [8, с. 43].

А. А. Бодалев рассматривает Я человека с его психической и физической активностью, которая, проявляясь в виде привычных действий и поступков, обеспечивает его существование

как индивида, личности и субъекта познания, труда и общения [5, с. 91].

«Человеческое Я, - отмечает А.Г. Спиркин, - меняется вместе с изменением условий его жизни. Тем не менее, в развивающемся самосознании есть какое-то общее, инвариантное основание, которое, подобно нити, тянется через всю нашу сознательную жизнь, сохраняя нашу личность, наше «Я» в целом относительно устойчивым. Без этого основания наше «Я» раскололось бы на отдельные, разорванные акты сознания. Устойчивость и преемственность, цельность и относительное постоянство Я обеспечиваются памятью, которая, несмотря на многочисленные и повседневные ролевые, функциональные гибкие перевоплощения личности, сохраняет основное его ядро -самосознание, в это ядро входят некоторые наиболее важные и существенные инвариантные характеристики структуры личности» [22, с. 32].

В работах отечественных ученых Я - это центр (ядро) личности и ее самосознания. В их исследованиях доказано, что Я является основным онтогенетическим механизмом психического развития индивида, осуществляющемся на сознательно - подсознательном уровне. Я-концепция является внутренней структурой самосознания и включает в себя Я-образы. Согласно современным представлениям в нее входят: образ тела (телесное Я), наличное Я (или настоящее Я), динамическое Я, фактическое Я, представляемое Я и другие подструктуры [17, с. 437-438].

Налчаджан А.А. в структуру настоящего Я включает то, каким человек кажется себе в действительности в данный момент. Представление человека о том, каким он является в данный отрезок своей жизни играет огромную роль в его жизнедеятельности: мотивирует его активность, детерминирует выбор ближайших целей и уровень притязаний, определяет особенности его общения с

людьми, выбор адаптивных механизмов и стратегий [16, с. 127]. Динамическое Я у этого ученого представлено целеполаганием. При этом эта относительно устойчивая подструктура Я-концепции зависит, по мнению психолога, от социального статуса личности и возможности ее успехов. Как считают ученые, динамическое Я в течение времени меняется под воздействием различных факторов (успехов, неудач личности и т.п.). В структуре динамического Я центральное место, по мнению А. А. Налчаджяна, занимают: притязания личности; ее идентификации с идеальными для себя людьми и идеалами; ее идентификации с референтными группами и, особенно с их лидерами; представления желательных статусов и ролей [16, с. 153].

Психологи также отмечают различие между реальным и идеальным «Я-образом». Например С. В. Москаленко пишет о том, что когнитивный аспект реального Я-образа соответствует реально существующей черте личности. Элементом идеального Я-образа личности также является знание о такой ее черте, которая у нее пока еще не существует. При этом знание является либо результатом работы воображения, либо проекцией на своего будущего идеального Я-образа.

А. В. Иващенко обращает внимание на то что, Я-концепция индивидуальна и неповторима: у одних наблюдается устойчивое Я, консервативное Я, жесткое Я, у других - изменчивое Я, гибкое Я, текучее Я [9, с. 49]. При этом, дополняет эту мысль С. В. Москаленко, «Я-концепция интегрирует обособленные характеристики личности. Это переживаемая, субъективно значимая для человека система дифференцированных представлений о самом себе, обеспечивающая внутреннюю определенность и относительную устойчивость его действий, отношений и поведения, на ее основе он строит взаимодействие с окружающим миром. Я-концепция

- результат личностного развития человека. Это система самовосприятия, понимания, определения себя субъектом, складывающаяся на основе интеракций с окружающей средой. Это относительно устойчивая система выражения множественных Я, система установок, направленных на самого себя, которая включает на разных уровнях своего проявления такие механизмы, как когнитивный, эмоциональный, волевой, поведенческий. Я-концепция как система развивается в процессе самоактуализации личности на основе позитивного отношения к себе» [15, с. 167].

В психологии имеется также интегративный подход к «Я- концепции» Например, В. С. Агапов, И. В. Барышникова, А. В. Иващенко реализуют интегративный подход к исследованию Я-концепции, объединяя общенаучные и конкретно-психологические принципы, имеющие значение для всестороннего ее изучения как многомерного явления [10, с. 19]. Как отмечает С. В. Москаленко интегративный подход «предполагает выявление соотношения процессов интеграции и дифференциации, что позволяет анализировать Я-концепцию в плане ее ком понентов, структуры и функций. По мнению автора низкая дифференцированность Я-концепции приводит к ее уязвимости со стороны внешних воздействий, неустойчивому, изменчивому самоотношению, упрощенному представлению о себе, а в ситуации патологии наблюдается самоуничтожение и расщепление Я. Дифференцированный анализ выявляет способ общения человека с Миром, обнаружение Мира в себе и диалог на разных уровнях: Я - это Я, Я как часть Вселенной, Я и Мы. Он обнаруживает характер отношений к самому себе и к Другому, отражает различия представлений о себе, которые могут быть нейтральными, положительными, отрицательными, то есть могут быть включены в самооценку как понимание человеком

своих собственных качеств и свойств в сравнении с качествами и свойствами Других [15, с. 89].

С. В. Москаленко также указывает и на то, что понятие «Я-концепция» связано с ее отношением с понятием индивидуальности. Дифференцировав соотношения «Я-Я», «Я-Другой», «Я-Мы», можно говорить о самоидентичности в одном случае, об индивидуальных различиях (генетических, конституциональных, базальных) - в другом. Интегративный подход ориентирован на многоплановость, многоаспектность психологического изучения Я-концепции. [15, с. 97]

И.В. Барышникова Социально-ролевой аспект интегративного подхода описывает взаимодействие социальных ролей и Я, на основе которого формируется Я-концепция [4, с. 25]. Представление индивида о самом себе основано на выполнении им социальных ролей, на реакции значимых других, что приводит к более глубоким или поверхностным изменениям в его Я-концепции. Примером различных стратегий изменения могут послужить процессы персонализации и персонификации.

По мнению авторов, данный принцип способствует раскрытию онтологических механизмов, поскольку Я-концепция имеет внутреннее основание развития и саморазвития, регуляции и саморегуляции, а значит, самосовершенствования. С. В. Москаленко пишет: «Человек осознает Мир и себя (осознающего), осознает свое Я. Осознание и понимание себя происходит при интеграции действия механизмов (развития - развертывания) Я-концепции и социально-психических процессов: персонализации (индивидуальность отождествляется со своей личностью, тогда проявляются различные функции Я-концепции), персонификации (принятие себя как такового, всех своих Я, без отождествления себя с какой-либо своей ролью или функцией), идентификации (Я

отождествляется с Другим), аттракции, рефлексии, эмоциональной оценки, определения стратегии изменения своего поведения и поведения другого. Достижение внутренней согласованности определяет характер и особенности интерпретации приобретенного опыта, служит источником ожидания определенного поведения других. Я-концепция предполагает рациональное осознание особенностей той среды, в которой реализуется поведение. Я предполагает произвольное овладение способами и средствами управления собой: волевыми усилиями, способами преднамеренного переключения одних форм активности на другие. Я проявляется в самовыражении, самореализации, самоутверждении, самопринятии, самооценке, саморегуляции, самопобуждении» [15, с. 78].

У П.Е. Решетников содержание экзистенциального Я раскрывается как ощущение себя субъектом деятельности, источником активности или пассивным объектом воздействия; как способ переживания человеком своей личности; переживание себя субъектом собственной жизни и объектом внешних воздействий. Основанием экзистенциального Я выступает существование Другого [19, с. 43]. Существование человека предполагает его деятельное, познавательное и созерцательное отношение к миру.

А. В. Брушлинский предполагает, что субъект-объектный аспект предполагает наличие отношений к себе, к другим, к Миру, «ожидания отношения других ко мне», что находит свое выражение в различных типах сознания связи «Я - общество»: субъект-субъектное, субъект-объектное, объект-субъектное, объект-объектное.

Е. П. Варламова, Ю. Н. Михайлова, В. Ю. Коржова, Д. Я. Райгородский анализируют категорию «Я» в контексте духовности. Я как духовный центр представляет субъекта духовного роста. Духовность понимается

как некое измерение человеческого бытия, проявляющееся в диалоге между открытостью и закрытостью, резонансом и сопротивлением, свободой и подавлением. Диалог присутствует в восприимчивости «себя, людей и мира» как способности к принятию откровения; усвоении как пре образования сущности человека, трансформации в новую форму; выражении как утверждения себя в мире в соответствии с теми откровением и изменением, которые происходят в Я [7, 50; 13, 257; 17, 387;].

По Леонтьеву Д.А., смыслодинамический аспект отражает процессы смыслообразования, осознания смыслов, переосмысления. Смыслообразование - процесс опредмечивания потребностей, в результате которого предмет становится мотивом деятельности, приобретая определенный смысл. Здесь проявляются действия мотивационного, диспозиционного, атрибутивного механизмов [14, с. 271].

Этический аспект раскрывает проблему отношения человека к Миру -ответственности человека перед собой и перед Миром; высвечивает «существование человека в его отношении к другому человеку». С. Л. Рубинштейн анализирует проблему этического, то есть отношения «Я и Другой», в кото-

ром происходит обретение человеком представления о самом себе, осознание мира и осмысление себя как активного начала (точка отсчета во временных координатах «рождение - бытие»), причем осознание Я здесь вторично по отношению к Другим (первично - осознание Другого). Анализ изученной нами литературы показывает, что Я рассматривается в науке с ряда позиций: природно-генетической, функциональной, функционально-динамической, активационной, интеграционной, системной [21, с. 178].

Таким образом, изучение данной проблемы и знакомство со специальной литературой позволяет нам сделать вывод о том, что: во-первых, самосознание - это динамическая система представлений человека о самом себе и самооценка себя; во-вторых, образ Я является основным итогом онтогенетического психического развития личности; в-третьих, активизация собственного Я постоянно побуждает индивида к стремлению развиваться в направлении все большей сложности, самодостаточности, зрелости и компетенции; в-четвертых, Я является механизмом саморегуляции, обеспечивающим тождество всех динамических тенденций и единство самоорганизации личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдулина, О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдулина // *Высшее образование в России*. - 1993. - № 3. - С. 165-170.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991.-299 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1980. - 335 с.
4. Барышникова, И. В. Интегративный подход к исследованию Я-концепции личности в отечественной психологии : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Барышникова. - М., 1999. - 26 с.
5. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека : характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. - М.: Флинта : Наука, 1998.-165 с.
6. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. - М.: ПЕР СЭ, 2001. - 511 с. -(Современное образование).

7. Варламова, Е. П. Жизненный путь как творческий акт / Е. П. Варламова, Ю. Н. Михайлова // Психологические проблемы самореализации личности. - СПб., 1999. - Вып. 3. - С. 45-61.
8. Донцов, А. И. Профессиональные представления студентов-психологов / А. И. Донцов, Г. М. Белокрылова // Вопросы психологии. - 1999. - №2. - С. 42-50.
9. Иващенко, А. В. О дефинициях «Я», «Я-концепция» / А. В. Иващенко // Методологические и теоретические аспекты формирования и развития личности. - М., 1998. - С. 48-52.
10. Иващенко, А. В. Проблемы Я-концепции личности в отечественной психологии / А. В. Иващенко, В. С. Агапов, И. В. Барышникова // Мир психологии. - № 2. - 2002. - С. 17-29.
11. Кон, И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. - М.: Политиздат, 1978. - 367 с. -(Над чем работают, о чем спорят философы).
12. Кон, И. С. Психология старшеклассника : пособие для учителей / И. С. Кон. -М.: Просвещение, 1980. - 191 с.
13. Коржова, Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека / Е. Ю. Коржова. - СПб.: Изд-во РГПУ : Союз, 2002. - 334 с. - (Практ. психология).
14. Леонтьев, Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. - М. : Мысль, 1999. - 486 с. -(Фундамент, психология).
15. Москаленко, С. В. Особенности развития образа «Я-профессионал» у студентов в процессе обучения в вузе: дис. психол. наук / С. В. Москаленко. - Белгород, 2007. 174 с.
16. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности : формы, механизмы и стратегия / А. А. Налчаджян. - Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1988.-263 с.
17. Психология самосознания / под ред. Д. Я. Райгородского. - Самара : БАХРАХ-М, 2000. - 672 с. - (Хрестоматия по социальной психологии личности).
18. Реан, А. А. Педагогические особенности взаимодействия педагога и студента / А. А. Реан // Вопросы психологии. - 1983. - № 5. - С. 58-60.
19. Решетников, П. Е. Профессионально-личностное развитие учителя на первой ступени педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / П. Е. Решетников. - Белгород, 2000. - 46 с.
20. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. -СПб.: Питер, 1999.-712 с: ил.
21. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. - М. : Наука, 1997. - 191 с. - (Памятники психологической мысли).
22. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. - М. : Политиздат, 1972. - 303 с.
23. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова ; АН СССР, Ин-т психологии. - М.: Наука, 1977. - 144 с.
24. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис : пер.с англ. / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. - М. : Прогресс, 1996. - 342 с. - (Б-ка зарубеж. психологии).

УСТИНОВА Н.О.,
аспірантка,
Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м.Львів

СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ УЧАСТІ ЖІНОК У ЖІНОЧИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Проаналізовано результати вітчизняних та зарубіжних досліджень чинників громадської активності особистості. На основі проведеного емпіричного дослідження з'ясовано, що участь українських жінок у жіночих громадських організаціях визначається аффіліаційними, гедоністичними та ідеологічними мотивами, залежить від рівня освіти особистості, її впевненості у завтрашньому дні, задоволеності собою та власним життям.

Ключові слова: жіночі організації, громадська активність, громадська участь, соціальні чинники громадської участі.

Проанализировано результаты отечественных и зарубежных исследований детерминант общественной активности личности. На основании проведенного эмпирического исследования обнаружено, что участие женщин в женских общественных организациях определяется гедонистическими, идеологическими мотивами и мотивами аффилиации, зависит от уровня образования личности, её уверенности в завтрашнем дне, удовлетворённости собой и собственной жизнью.

Ключевые слова: женские организации, общественная активность, общественное участие, социальные детерминанты общественного участия.

In the article it has been analyzed the results of the foreign and domestic researching factors of the public activity of personality. On the basis of the empiric research it has been found out that the participation of the ukrainian women in the feminine public organizations is identified by affiliation, hedonistic and ideological motives and depends on the educational level of the personality, in her confidence of the coming day, in satisfaction of her esteem and her own life.

Key words: feminine organizations, public activity, public participation, social factors of the public participation.

Постановка проблеми. Становлення громадянського суспільства і розвитку демократії в Україні напряду залежать від належного представлення громадянами своїх потреб та інтересів. На сучасному етапі спостерігається доволі низький рівень представництва жінок в органах державного управління, політичних структурах, жіночих громадських об'єднаннях різного спрямування. Думка більшої половини населення країни, не завжди береться до уваги, що сповільнює, а часом унеможливорює розв'язок специфічно жіночих проблем, призводить до незбалансованої політики та соціальних дисфункцій. Активність жінок, зокрема їх участь у діяльності жіночих організацій, здійснює позитивний вплив, як на перебіг суспільних процесів в цілому, так і на становлення особистості жінки, її психічний розвиток та впевненість у собі. Аналізуючи природу громадської активності особистості, а у вузкому сенсі громадської участі, українські дослідники І. Голіна, В. Васютинський, Л. Кияшко та ін. звертають увагу на те, що в її основі лежить ряд психологічних та соціальних чинників. У даній статті вважаємо за доцільне дослідити вплив останніх, які накладають значний відбиток на залучення жінок до громадської діяльності.

Мета статті: проаналізувати вітчизняні та зарубіжні дослідження детермінації громадської активності жінок, визначити соціальні чинники участі жінок у діяльності жіночих громадських організацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі узагальнення існуючих напрацювань та результатів власних емпіричних досліджень до психологічних чинників громадської участі можна віднести: мотиваційні (соціальні потреби - соціальні мотиви - соціальні цінності), особистісні проблеми як чинник, що виникає на основі фрустрації та психічні властивості особистості (рисни характеру, властивості темпераменту, гендерні особливості та ін.). В свою чергу, соціальні чинники громадської участі вчені найчасті-

ше розглядають крізь призму якісних характеристик соціального оточення людини: соціальних стереотипів, особливостей виховання в сім'ї, ситуативно-додаткових факторів та ін.

Соціальні стереотипи. Протягом останніх десятиліть жінки значно розширили межі сформованої традиційної ролі, проявляючи, замість очікуваної пасивності і залежності, активність у трудовій та публічній сферах. Так, у своїх працях польська дослідниця Д. Панковська зазначає, що «...вихід жінок поза межі дому та сім'ї, більша незалежність та можливість самореалізації – сприяють психічному розвитку жінки, приносять моральне задоволення, дозволяють відчувати визнання та підтримку оточуючих» [9, С.159]. Зазначене підтверджують й результати українських соціологічних досліджень С. Оксамитної: переважна більшість опитаних дорослих громадян України погоджується з тим, що і жінка, і вся сім'я будуть щасливішими, якщо матір зможе реалізовувати себе у публічній сфері та працюватиме «поза домом» [1]. Але незважаючи, на поступові трансформаційні зміни жіночих ролей, соціальний стереотип, що основна сфера самореалізації жінки пов'язана, у першу чергу, із материнством та сім'єю, а все інше – професійний ріст, розвиток творчих здібностей, політичні інтереси, громадська діяльність – другорядні, продовжують існувати. Дослідниця гендерної проблематики Н. Гапон зазначає, що прагнення жінок до таких видів самореалізації, як підприємництво, доброчинність, участь у громадських об'єднаннях, з однієї сторони обмежуються наявністю вільного часу, а з другої - відповідальністю за виживання сім'ї [5].

Цікавим виявилось те, що зазначені стереотипи наявні не лише в українському суспільстві. Наприклад, Б. Будровська, описуючи результати досліджень сприймання жінок у польському соціумі згадує стереотип трьох «М». Цей стереотип втримує жінку у своєрідному трикутнику, утвореному з обов'язків та потреб у любові (Miłość), шлюбі (Małżeństwo) та материнстві

(Macierzństwo) [2]. Р. Семенська, яка багато років досліджує проблему участі жінок у політичному й громадському житті Польщі, зазначає, що респондентки основним чинником, який унеможливорює їх залученість до громадських організацій будь-якого спрямування вважають «домашні обов'язки» [8].

Особливості виховання в сім'ї. Зарубіжні дослідники Д.Дух, А.Тітков та ін. участь жінок у громадських організаціях пов'язують із наслідуванням зразків поведінки членів сім'ї, виокремлюючи на основі цього три моделі детермінації громадської активності:

- модель наслідування: жінки, які виховувались в сім'ях, в яких батьки проявляли високу соціальну активність, частіше займаються громадською діяльністю. Цікавлячись досвідом батьків, наслідуючи зразки їх поведінки, жінки проявляють більшу зацікавленість громадським сектором;
- модель втечі: жінки, проявляючи політичну й громадську активність, навпаки намагаються «втекти» від середовища, в якому виховувались. Участь у громадських організаціях набуває характеру протесту проти долі батьків, виступає фундаментом для розв'язання сімейних та особистих проблем;
- модель працюючої жінки: жінки з сімей, матері в яких працювали, частіше проявляють активність у громадській сфері, тим самим завоюючи і переймаючи на себе роль жінки, яка працює [2].

Натомість, Я.Гжелак та І. Зінсерлінг припускають, що модель поведінки, яку особистість унаслідувала з власної сім'ї, більшою мірою розповсюджується на прояви активності щодо найближчого оточення, а не на соціальну активність загалом [4].

Ситуативні (додаткові) чинники участі у жіночих організаціях. Польська дослідниця А. Домарадзка, на основі аналізу провідних спонук жінок щодо участі у недержавних організаціях, виокремила п'ять типів жіночого участництва. А саме, «Інтелектуалка», «Політик», «Протестант-

ка», «Професіоналка» та «Опікунка». В основі діяльності «Інтелектуалок» лежать феміністичні погляди, прагнення співпрацювати з однодумцями задля зміни способу мислення оточуючих. Для другого типу, названого авторкою «Політик», громадська участь служить трампліном для подальшої політичної кар'єри. Для учасниці «Протестантки» в основі громадської діяльності лежить прагнення змінити ситуацію жінок в суспільстві шляхом організації протестів, мітингів та актів непокорі. Четвертий тип - «Професіоналка», прагне особистісного розвитку, розширення кола спілкування, можливості поділитись своїм досвідом з іншими менш досвідченими особами. Наступний тип - «Опікунка», орієнтований на розв'язання не власних, а суспільних проблем (допомога слабшим, незахищеним, захист інтересів тих, хто цього потребує) [3].

Результати власного дослідження.

Спираючись на результати проведеного теоретичного аналізу було розроблено програму дослідження зовнішніх чинників участі жінок у діяльності жіночих організацій. Дана програма дозволяє діагностувати наступні показники: середовище виховання жінки, зокрема вплив освіти батьків, рівень задоволеності якістю свого життя (матеріальний достаток, житлові умови, сім'я, харчування, відпочинок, становище у суспільстві, робота, духовні потреби, соціальна підтримка, здоров'я, добробут родичів); особливості взаємодії особистості з макро- та мікросередовищем (суперництво, співпраця, домінування, товариськість) та ряд додаткових чинників, таких як кар'єра, саморозвиток, патріотизм, інтеракція та ін.

Дослідження здійснювалось за допомогою методик «Інтегральна оцінка якості життя» Н.Фетіскіна, «Діагностика поведінки особистості в конфліктній ситуації» К.Томаса, «Гендерний профіль статеворольових стереотипів» та спеціально розробленої автором анкети.

Розробці анкети для виявлення додаткових чинників участі жінок у діяльності громадських організацій передував підготовчий етап, в ході

якого було проведено робочі інтерв'ю-зустрічі з учасницями керівного апарату жіночих організацій Львівщини. В опитуванні взяли участь членикині Благодійного фонду «Салюс», Гендерного центру ім. Н. Кобринської, жіночих організацій «Союз Українок», «Товариства українок ім. О.Басараб», «Ліги жінок виборців України 50/50», представники жіночої асоціації «Взаємодія», дівочого клубу «Юнка», центру «Жіночі перспективи» та ін. Досліджуваним було запропоновано відповісти на два відкриті запитання:

- що, на Вашу думку, заважає жінці брати участь у діяльності жіночих організацій?
- що спонукало Вас особисто до участі у діяльності жіночих громадських об'єднань?

Узагальнивши відповіді та коментарі респонденток на перше запитання, ми дійшли висновку, що основними перешкодами на шляху до активної участі жінки у громадській діяльності виступають:

- домінування у масовій свідомості думки щодо низької ефективності громадських об'єднань;
- наявність у суспільстві стереотипів, згідно яких соціальна роль жінки зводиться до обслуговування родини (відсутність позитивного іміджу жінки-громадської діячки);
- переважаність жінок сімейними та господарськими проблемами;
- недостатній рівень знань, умінь та навичок для участі у громадській діяльності.

Аналіз відповідей респонденток щодо спонукаючих чинників до участі у громадських організаціях, дозволив виокремити три основні вектори:

- прагнення змінити ситуацію у суспільстві на краще, зробити власний внесок у розбудову української держави;
- можливість отримати «робоче місце», додатковий заробіток, «втекти від самотності»;
- спроба вирішити особисті проблеми.

Таблиця 1.

Змінна	Варіант відповіді в опитувальнику
Кар'єра	прагнення будувати кар'єру; прагнення реалізувати свій лідерський потенціал та амбіції
Саморозвиток	бажання отримати нові знання та досвід, який буде корисним у подальшому житті; можливість реалізувати власні ідеї та прагнення; престиж жіночих громадських організацій, прагнення бути «сучасною»
Патріотизм	бажання зробити особистий внесок у розбудову української держави; прагнення захистити права та інтереси українських жінок
Інтерація	розширення кола знайомих, спілкування з цікавими людьми
Захист	бажання зрушити з місця вирішення нагальних особистих проблем; можливість утвердити свою жіночу гідність
Заробіток	можливість отримати грант, додаткове фінансування
Розвага	задоволення від діяльності; наявність вільного часу, який слід чимось заповнити

Спираючись на отримані результати та проаналізовані теоретичні напрацювання, до анкети було включено питання, спрямовані на визначення наступних показників (Табл. 1).

У дослідженні взяли участь 150 респонденток жіночої статі, віком від 17 до 78 років, які є учасницями жіночих громадських організацій різного спрямування (як члени організації або їх керівники). В якості основного критерію «громадської участі» було обрано формальну приналежність особистості до жіночої організації. У дослідженні організації представлені різноманітно – це добровільні організації, соціально-орієнтовані, просвітницькі, науково-дослідницькі, політично-орієнтовані, спеціалізовані та ін. Найбільш чисельно представлено наступні: всеукраїнська організація «Союз Українок» (89 осіб), обласна організація «Товариство українок ім. О. Басараб» (15 осіб), Західноукраїнський центр «Жіночі перспективи» (10 осіб), благодійний фонд «Салюс» (9 осіб), громадська організація «Дівочий клуб Юнка» (8 осіб), «Ліга жінок виборців України 50/50» (7 осіб). Окрім цього, до опитування було залучено учасниць науково-дослідницької організації (6 осіб), комерційно-орієнтованих (5 осіб), оздоровчих (4 осіб) та ін. Необхідно зазначити, що деякі респондентки одночасно належать до двох і більше організацій, тому сума чисел, зазначена в дужках, є більшою, аніж загальна кількість досліджуваних. Вік досліджуваних охоплює межі від 41 до 55 років, більшість з них мають вищу освіту (117 зі 150 досліджуваних), заміжні (91 особа), мають дітей (102), працюють у державних установах (92 особи). Паралельно було опитано 150 жінок з контрольної групи, які не беруть участі у громадській діяльності.

Результати дослідження. Узагальнення відповідей респонденток на питання анкети дозволило визначити ієрархію додаткових мотивів, що можуть спонукати жінок до участі у недержавних організаціях. Найнищий щабель – це участь в організації задля отримання можливості реалізувати власні ідеї та потенціал; наступний – бажання

зробити особистий внесок у розбудову української держави та захистити жіночі інтереси; третій – отримати задоволення від діяльності. Четвертий, найпоширеніший мотив полягає у прагненні розширити коло знайомих та взаємодіяти з цікавими людьми. Як видно, найбільш значимими для жінок є аффіліаційна, гедоністична та ідеологічна мотивація.

Громадська активність особистості у значній мірі залежить від середовища, в якому вона перебуває або ж знаходилась раніше. На думку психолога М. Левицької, особистість буде проявляти соціальну активність за наявності трьох визначальних складових: якщо буде знати як її проявляти (наявність культурного капіталу), буде мати з ким займатись суспільно-корисною діяльністю (наявність сильного соціального капіталу) і буде знати для чого це необхідно (наявність особистої зацікавленості). Одним з визначних показників культурного капіталу автор вважає освіту індивіда та його батьків [6]. Нами було проаналізовано 4 типи освіти респонденток та їх батьків – середня, середня спеціальна, незакінчена вища та вища, які в поданій послідовності відображають загальне зростання рівня освіти. Аналіз відмінностей у досліджуваних групах показав, що значно вищий рівень освіти в учасниць громадських організацій ($t=6,45$; $p<0,0000$), на відміну від осіб, які такої участі не беруть. Суттєвих відмінностей за показниками «освіта матері» та «освіта батька» виявлено не було. Перший висновок закономірний: в міру зростання рівня освіти особистість отримує більше знань, глибші життєві переконання, здатна аргументовано відстоювати власну позицію, що знаходить свій прояв у реалізації можливостей та компетентності шляхом участі у громадських організаціях. Другий висновок підтверджує те, що громадська позиція жінки, більшою мірою залежить від її індивідуально-особистісного потенціалу, а вплив сім'ї несе лише посилюючий характер. Можна припустити, що в сім'ях, у яких культивуються традиції, з малку привива-

ється любов до країни та патріотизм формуються сприятливі передумови для подальшої зацікавленості особистості громадським життям.

По більшості базових параметрів, отриманих за методикою «Інтегральна оцінка якості життя» Н.Фетіскіна, значимих відмінностей між групами не виявлено. Натомість встановлено суттєві розбіжності за показниками, які відображають задоволеність вищих потреб (Табл. 2).

Як видно з таблиці, жінки, які беруть участь у діяльності громадських організацій більш задоволені своїм життям в цілому, статусом у суспільстві, роботою та є більш душевно спокійними. Проявляючи активність, вони почувають себе потрібними для суспільства, менш самотніми, відволікаються від домашніх та особистих неприємностей. Цікавим виявилось те, що за більшістю показників, які характеризують задоволеність нижчих потреб (житлові умови, харчування, сімейний затишок) жінки, які не беруть участі у організаціях демонструють вищий рівень якості життя. Зазначене дає підстави припускати, що громадська активність призводить, в першу чергу, до захоплення цією діяльністю

та, як наслідок, до задоволення базових психологічних потреб.

Розглянемо результати **кореляційного аналізу** ($p < 0,01$), який допоміг більш чітко визначити структуру та чинники участі жінок у недержавних організаціях. Із загального переліку отриманих показників на змінну «соціальна корисність» помітно впливають: задоволеність роботою ($r = 0,41$), духовним життям ($r = 0,32$), статусом у суспільстві ($r = 0,29$), загальною якістю життя ($r = 0,27$) та матеріальним добробутом ($r = 0,27$). Відповідно, чим більше жінка впевнена у завтрашньому дні, задоволена собою та рівнем свого життя, тим вищий рівень її прагнення діяти на користь суспільства й громади.

На підставі аналізу «Гендерного профілю жіночих стереотипів» в образі жінок-учасниць громадських організацій було виокремлено два аспекти: особистісний та професійний. До особистісного аспекту було віднесено такі характеристики як любов до дітей, вірність чоловіку, вміння готувати, доброзичливість та щирість. До професійного – освіченість, наявність власної думки, надійність, відповідальність та активність. Зазначені аспекти вказують на вдале поєднання жіночих по-

Таблиця 2.

Результати порівняльного аналізу параметрів якості життя по групах жінок, які беруть та не беруть участі у жіночих громадських організаціях

Змінні	Показники		
	імовірність похибки	t-критерій	різниця середніх значень
статус у суспільстві	0,000	4,111	0,955
робота	0,011	2,548	0,493
духовне життя	0,000	6,243	1,513
душевний спокій	0,000	3,900	0,927
життя в цілому	0,012	2,498	0,567
здоров'я	0,391	0,857	0,200
житлові умови	0,181	-1,338	-0,400
сім'я	0,643	-0,463	-0,126
харчування	0,938	-0,077	-0,020

ведінкових стратегій (орієнтація сім'ю та материнство) із стратегіями чоловіка (активність, відповідальність та ін.). Подібну тенденцію можна спостерігати не лише в українських реаліях. Зокрема, Й. Мілуська, аналізуючи самозвіти учасниць польських громадських організацій виявила наступні риси: працьовитість, обов'язковість, вихованість, відкритість та відповідальність [7]. Отримані результати вказують на існування нового бачення жінки, яке толерує її соціальну роль. Жіночий образ все частіше асоціюється з працьовитістю, інтелектуальністю, а також активністю.

Висновки. Громадська участь трактується як свідома приналежність жінок до громадських організацій, що

обумовлена впливом психологічних та соціальних чинників. Підсумовуючи, можна виокремити чинники, що спонукають жінок до громадської діяльності. Це рівень освіти особистості, прагнення здобути певний статус у суспільстві, реалізувати власні ідеї та потенціал, отримати задоволення від діяльності та від життя, розширити коло знайомих, взаємодіяти з цікавими людьми й, безумовно, зробити особистий внесок у розбудову української держави.

Отримані результати можуть виступати фундаментом для подальшого аналізу потенційних можливостей жінок й розробки комплексної програми по залученню українських жінок до участі у громадській діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Оксамитна С. Гендерні аспекти праці та політики у дзеркалі громадської думки // *Жінки в політиці: міжнародний досвід для України* // За матеріалами міжнародного наукового семінару «Жінки в політиці: міжнародний досвід для України», Київ – 7 жовтня 2005 року. К.: Атака, 2006.
2. Budrowska B., Duch-Krzyszczek D., Titkow A. *Ścieżki karier kobiet i mężczyzn* [w:] A. Titkow (red.) *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet.* – Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych, 2003. – S. 12-27.
3. Domaradzka A. *Liderki polskich organizacji kobiecych – próba typologii* \ \ *Kobiety-Feminizm-Demokracja* \ pod.red. B. Budrowskiej \ Warszawa: wyd. IFIS Pan, 2009. – S. 203-219.
4. Grzelak J., Zinserling I. *Aktywność społeczna a wartości i orientacje społeczne* \ \ *Studia Psychologiczne* T.41, Z.3. – Warszawa: wyd. Instytutu Psychologii, 2003. – S. 75-108.
5. Hapon N. *Die Lösungs des Dilemmas «öffentlich/privat» in den Aktivitäten ukrainischer Frauenorganisationen//Europäische Transformationen von Öffentlichkeit und Privatsphäre in ukrainisch-deutscher Perspektive.* – Münster: Westfälischen Wilhelms-Universität, 2010. – S.12-13.
6. Lewicka M. *Dwuścieżkowy model aktywności społecznej: Kapitał społeczny czy kulturowy?* / Lewicka M. // D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *Różne oblicza altruizmu.* – Warszawa: wyd. naukowe Scholar, 2008. – S. 245-275.
7. Miluska J. *Paradoksy pozycji społecznej kobiet* // *Kalejdoskop genderowy. W drodze do poznania płci społeczno-kulturowej w Polsce* / pod. red. K.Słany, B.Kowalskiej, M.Słusarczyk / Kraków, 2011. – S. 163-178
8. Siemińska R. *Życie publiczne: podejmowanie decyzji* [w:] *Krajowy System Monitorowania Równego Traktowania Kobiet i mężczyzn* // *Raporty eksperckie* T.2. – Warszawa, 2006. – S. 989-993.
9. *Wychowanie a role płciowe: program edukacyjny* / Dorota Pankowska / Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005. – S. 157-161.

ЦАРЬОВА К.С.,
аспірантка, Східноукраїнський
національний університет імені
Володимира Даля
МОНМС України,
асистент кафедри педагогіки і
психології, РВНЗ «Кримський
гуманітарний університет»
Євпаторійський інститут
соціальних наук

ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ НА СТИЛЬ ПОВЕДІНКИ В СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ

У статті розглядаються особливості самоідентичності студентів, що впливають на перебіг міжособистісних конфліктів серед студентської молоді. Зроблений аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми перебігу конфліктів, що існують у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Виявлені основні напрямки розвитку та тенденції становлення професійної ідентичності студентів. Акцентована увага на недостатньої розробці питань взаємодії компонентів професійної ідентичності. Здійснена спроба узагальнення та пошуку оптимальних засад щодо запобігання перебігу міжособистісних конфліктів серед студентів. Встановлені особливості динаміки професійної ідентичності студентів у навчально-виховному процесі. Джерел – 7.

Ключові слова: конфлікт, самоідентичність, професійна ідентичність студентів, професіоналізація, професійний розвиток.

В статье рассматриваются особенности самоидентичности студентов, которые влияют на протекание межличностных конфликтов среди студенческой молодежи. Сделан анализ теоретико-методологических подходов к проблеме протекания конфликтов, существующих в отечественной и зарубежной психологической науке. Выявлены основные направления

развития и тенденции становления профессиональной идентичности студентов. Акцентировано внимание на недостаточной разработке вопросов взаимодействия компонентов профессиональной идентичности. Осуществлена попытка обобщения и поиска оптимальных принципов предотвращения протекания межличностных конфликтов среди студентов. Установлены особенности динамики профессиональной идентичности студентов в учебно-воспитательном процессе. Источников - 7.

Ключевые слова: конфликт, самоидентичность, профессиональная идентичность студентов, профессионализация, профессиональное развитие.

The article deals with self-identity of students that influence the occurrence of interpersonal conflicts among students. Made an analysis of theoretical and methodological approaches to the problem of current conflicts that exist in native and foreign psychological science. Main directions of development and trends in the formation of professional identity were detected. Accented by attention to the lack of development on the interaction of professional identity. Made an attempt to summarize and find the optimal basis for preventing flow of interpersonal conflicts among students. Features of the dynamics of professional identity of students in the educational process were established. Source - 7.

Key words: conflict, self-identity, professional identity of students, professionalization, professional development.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження соціально-психологічних аспектів перебігу конфліктів у наш час пояснюється їх значеною кількістю та небезпекою деструктивних наслідків для суспільства загалом і окремої індивідуальності, зокрема. Повною мірою це стосується й конфліктів, які виникають у такої соціально активної частини молоді, як студенти. Йдеться про внутрішньо-особистісні, між-особистісні, соціально-рольові та інші види конфліктів, які виникають у молодих людей, які шукають себе та своє місце в світі, але ще не виробили стійкої самоідентичності й тому стратегії їх поведінки в ситуації конфлікту можуть бути хибними, викликати труднощі адаптації після вступу до ВНЗ, гострі або хронічні конфлікти з одно-

курсниками, викладачами, значимими іншими. Саме у студентському віці процес формування самоідентичності (інтеграція і диференціація особистістю власного внутрішнього світу та індивідуального стилю діяльності) відбувається найбільш інтенсивно. Набувають сталості стильові особливості соціально-рольової й професійно-орієнтованої взаємодії з різними людьми, з'являється досвід участі у реальних, «дорослих» конфліктах, які для студента подеколи мають трагічні, руйнівні наслідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми впливу особливостей самоідентичності студентів на стиль поведінки в ситуації конфлікту дозволяє констатувати, що становлення професійної ідентичності роз-

глядається як етап професіогенезу (Е. Єрмолаєва, В.Злівков, Н.Іванова, Є. Ко- нева, Т.Міщенко, Ю.Поваренков), важ- лива складова формування самосві- домості й самоідентичності в цілому. Його вивченням займалися такі відомі психологи, як У. Джемс, Е. Еріксон, Ч. Кулі, Дж. Мід, З. Фрейд, К.Ясперс. У вітчизняній та зарубіжній психології проблеми ідентичності присвячена велика кількість досліджень. Так, зро- блений Дж.Марсією [11] огляд близь- ко 300 досліджень феномену ідентич- ності, проведених наприкінці ХХ ст. засвідчують наявність відносно само- стійного напрямку досліджень різних аспектів цього феномену.

У працях, присвячених соці- альної ідентичності (Н.Іванова, Т.Стефаненко, В. Ядов) описані її види (ядерна, соціальна, етнічна, статева, рольова, професійна тощо), структур- ні компоненти, особливості та етапи формування, вірогідні кризи ідентич- ності.

У дослідженнях, присвячених про- фесійній ідентичності, вчені розкри- вають її психологічну структуру (Н. Іванова, Л. Шнейдер), функції (Д. За- валишина), виділяють типи (Ю. По- варенков, Т. Міщенко), особливості процесу формування ідентичності (Е. Єрмолаєва, В. Злівков, А. Мас- лоу, Л. Мітіна, Л. Шнейдер). У низці праць різних авторів активно дослі- джуються питання становлення про- фесійної ідентичності студентів ВНЗ (Т. Буякас, Г. Любимов, Т. Міщенко, М. Кліщевська, Ю. Кумиріна), роз- криваються окремі структурні ком- поненти ідентичності (когнітивний, мотиваційний, ціннісний), етапи ста- новлення ідентичності (шкільний, студентський, професійний), особли- вості її динаміки у студентів ВНЗ.

В нашому дослідженні ми хочемо розглянути внутрішньо-особистісні, міжособистісні, соціально-рольові та інші види конфліктів, які виникають у молодих людей, які шукають себе та своє місце в світі, але ще не виробили стійкої самоідентичності й тому стра-

тегії їх поведінки в ситуації конфлікту можуть бути хибними.

Науковці практично не досліджу- вали питання, що стосуються взаємодії компонентів професійної ідентич- ності: когнітивного, мотиваційного і ціннісного з виробленням стилю по- ведінки в ситуації конфлікту. Недо- статньо проаналізовано вплив типів ідентичності (шкільної, студентської та навчально-професійної) на ста- новлення ідентичності професійної, сприйняття та дотримання групових та індивідуальних норм поведінки в контексті соціальної регуляції пове- дінки (М.Бобнева, О.Зотова).

Концептуальний аналіз те- оретичних та емпіричних да- них щодо змін ідентичності сту- дентів (Н.А.Антонова, С.Арчер, С.А.Баклушинський, Г.Брейкуел, Т.М.Буякас, А.Ватерман, Е.Еріксон, М.В.Заковоротня, Ю.Л.Качанов, І.С.Кон, С.Д.Максименко, В.І.Павленко, Н.І.Пилат, С.Рейчер, О.П.Саннікова, Т.Г.Стефаненко, В.О.Татенко, Г.Теджфел, Д.Тернер, Т.М.Титаренко, Л.Б.Шнейдер та ін.) дозволяє зафіксувати відмінності тлу- мачення її впливу на перебіг конфлік- тів під час навчання та професійного становлення студентів. Стилеві від- мінності їх залагодження можуть бути пояснені у межах теорії соціально- перцептивних механізмів вирішення конфліктів, практики застосування медіації (Л.С.Базілевська, А.М.Гірник, П.П.Горностай, В.Г.Ложкін, Н.І. Пов'якель, Н.В.Скотна) та ін.

З урахуванням сказаного вище формулюється наступна **мета дослідження** – виявити основні тенденції становлення професійної ідентичнос- ті студентів на основі аналізу дина- міки та взаємодії типів ідентичності (шкільної, студентської та навчально- професійної), а також її компонентів (когнітивного, мотиваційного і цінніс- ного)

Основний зміст дослідження. Ме- тодологічну основу дослідження скла- ли положення про типи і структуру

ідентичності у вітчизняній і зарубіжній психології (Г. Андрєєва, Н. Іванова, Дж. Тернер, Г. Теджфел, З. Фрейд, Е. Еріксон та ін.); сучасні підходи до дослідження професійної ідентичності у вітчизняній психології (Н. Антонова, Є. Єрмолаєва, Н. Іванова, Є. Конєва, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, Л. Шнейдер та ін.); професійного розвитку (В. Бодров, Т. Кудрявцев, А. Маркова, В. Рибалка та ін.); становлення професійної ідентичності студентів (І. Кон, Л.М. Мітіна, Т.В. Міщенко та ін.), стилі поведінки у конфлікті Томаса.

Ідентичність ми будемо розуміти як почуття особистісного тотожності та безперервності буття, яке ґрунтується на сприйнятті себе як цілого, усвідомленні неперервності свого існування в часі і просторі. У роботах вітчизняних і зарубіжних психологів ідентичність тлумачиться як результат активного процесу, який відображає усвідомлення суб'єктом себе в контексті соціального оточення, результатів реалізації власного життєвого задуму і супроводжується відчуттям власної неповторності, тотожності і визначеності, задоволення чи не задоволення собою, ставлення до нього інших.

У психології традиційно виділяють особистісну і соціальну ідентичності. Особистісна ідентичність трактується як комплекс якостей особистості чи інших індивідуальних властивостей, за якими суб'єкт відрізняється від інших, є відносно стабільними в часі і просторі, що дозволяє диференціювати даного індивіда від інших людей.

Соціальна ідентичність трактується в термінах групового членства, приналежності до більшої чи меншої групи, приналежності до певної соціальної категорії, певної спільноти (референтної групи). Проблема співвідношення особистісної та соціальної ідентичності неоднозначна.

Розвиток ідентичності йде по декількох напрямках. По-перше, розвиваються потреби, інтереси та інші компоненти, пов'язані з елементами ідентичності, по-друге, розвивають-

ся домагання особистості в плані все більш чіткого визначення того, якою людиною хоче бачити себе, по-третє, відбувається все більш глибоке усвідомлення себе, своїх можливостей і потреб, нарешті, відбувається вдосконалення способів та спеціальних засобів досягнення ідентичності. Рушійною силою розвитку ідентичності виступає суперечливість результатів системного розбіжності: взаємопроникнення соціальної та особистісної ідентичності і зростання їх нестійкості за рахунок внутрішніх протиріч.

Професіоналізація – особливе завдання особистості і суспільства, а оцінка продуктивності цього процесу відбувається за показниками ефективності діяльності і розвитку суб'єкта праці в світі, який постійно змінюється й вимагає від особистості здатності змінюватися разом із світом, або, принаймні, не водити у конфлікт із оточенням і самим собою.

Одним із критеріїв ефективності професійної діяльності виступає професійна ідентичність. Виділення професійної ідентичності є закономірним процесом послідовної диференціації поняття ідентичності, оскільки в основу даного процесу покладені специфіка її елементів.

Поняття «професійна ідентичність» є конкретизацією поняття «особистісна ідентичність» і «соціальна ідентичність» стосовно змісту та умов професійного становлення особистості. У межах психологічного дослідження професійна ідентичність виступає як би в трьох формах: по-перше, як провідна тенденція професійного становлення особистості і показник рівня розвитку суб'єкта професійного шляху, по-друге, як певний емоційний стан людини, що має яскраво виражену забарвленість по-третє, як підструктура особистості, представлена на рівні суб'єкта професіогенезу, орієнтованого на досягнення професійної ідентичності й входження у професійне співтовариство.

Професійна ідентичність розглядається як критерій професійного розвитку, який свідчить про якісні та кількісні особливості прийняття людиною: а) себе як професіонала, б) конкретної професійної діяльності як способу самореалізації та задоволення потреб; в) системи цінностей і норм, характерних для даної професійної спільності.

Особистісна та професійна ідентичність визначає спрямованість особистості та стилеві особливості взаємодії з оточуючими при виникненні конфліктів. Звичайно при цьому має значення й ідентифікація тої особи, з якою вона конфліктує. Як правило тут має значення соціальний статус, стать та оцінка психологічних особливостей опонента – ступеня агресивності, розумності («він – хворий на голову, не хочу з ним сваритися, краще поступитися, ніж слухати істеричні волення» – каже студент про викладача), «сил, які стоять за ним» тощо.

Методи дослідження: використані методика дослідження самооцінки за Дембо-Рубінштейн в модифікації А.Прихожан; семантичний диференціал Ч. Оsgуда (модифікована Артем'євою); тест «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда; опитувальник професійних інтересів; методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір; методика вивчення факторів привабливості професії В. Ядова (модифікація Кузьміної та Реана); тест Томаса на визначення стилю поводження в конфліктній ситуації.

При аналізі отриманих даних використовувалися методи математичної статистики: обчислення середніх значень, визначення критеріїв значимості (t-критерій Стюдента), а також кореляційний та факторний аналіз.

Встановлено, що за час навчання, з 1-го по 3-й семестри відзначається зниження, а з 4-го по 7-й – зростання визначеності самоідентичності, перед випуском відбувається стабілізація особистісної й професійної ідентичності, за виключенням тих студентів,

в яких мали місце утруднені життєві обставини (хвороба, проблеми в особистому житті, в родині, матеріальні труднощі, втрата інтересу до професії при появі інших інтересів), труднощі у працевлаштуванні за фахом.

За допомогою тесту «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда уточнено зміст соціальної ідентичності студентів, в якій головними були характеристики статі (дівчина, юнак), соціальні ролі – сімейні, соціальні, групові, самооцінка (гарний, розумний, наполегливий тощо).

Уточнено зміст і динаміка професійної ідентичності студентів залежно від року навчання та його успішності – чим краще вчиться й ближче випуск, тим більший рівень ототожнення з професією, а також від рівня загальної соціальної зрілості, про що можна було дізнатися за допомогою опитувальника професійних інтересів В.Ядова та методики вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір.

Конфлікти між студентами – явище досить звичайне, але не надто значуще, щоб вплинути на становлення ідентичності, подальше життя в умовах ВНЗ та по його закінченню, хоча студенти, які конфліктують з групою, не вписуються в соціальний контекст й часто відчують дискомфорт у взаєминах з іншими студентами. Такі студенти мають знаходитися в полі зору психологічної служби ВНЗ, хоча, на жаль, така служба є далеко не скрізь. Значно гірше, коли конфлікт виникає між студентом і викладачем. За нашими даними, такий конфлікт як правило завершується здачею позицій студентом. Не залежно від приводу для конфлікту й особливостей учасників, вирішальним фактором в розумінні студентів є те, що «викладач завжди правий», що конфліктувати з ним – марна справа. При цьому конфлікт з викладачем може мати для студента великі негативні наслідки, аж до виключення з ВНЗ, при цьому корпоративні інтереси викладачів породжують явище «кругової поруки», подеколи породжує звинувачення у корупції.

При виникненні резонансного, принципового конфлікту, в нього втягується чимало людей – студентів, викладачів, батьків, представників ЗМІ, що загалом погано впливає на психологічний клімат ВНЗ, принижує професійну гідність. Профілактика і конструктивне розв’язання таких конфліктів – предмет наших подальших роздумів та наукових пошуків.

Висновки. Інформація про особливості динаміки професійної ідентичності студентів може бути використана при оптимізації навчального процесу в умовах ВНЗ та удосконалення роботи студентського самоврядування.

Використання результатів дослідження може сприяти більш цілеспря-

мованому та інтенсивному професійному й особистісному зростанню студентів, попередження професійного маргіналізму, виникненню деструктивних конфліктів, їх конструктивному вирішенню на основі медіації сторін, втягнутих в конфлікт.

Результати дослідження можуть бути використані для удосконалення діагностичної, консультативної та коригувальної роботи практичних психологів, для психологічного супроводу студентів на етапі навчання у ВНЗ, де потрібно створювати власну психологічну службу, аналогічну шкільній; в навчальному процесі – при розробці змісту навчальних курсів «Вступ до спеціальності», «Конфліктологія», «Основи педагогіки та психології».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М.М. Абдуллаева. // Психол. ж. – 2004. – № 2. – С. 86-95.
2. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопр. психол. – 1996. – №1. – С. 131-143.
3. Злівков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації. / В.Л. Злівков. – К.: УЦПМ, 2005. – 144 с.
4. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. Монография : / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева. – Ярославль, 2003. – 132 с.
5. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А. М. Лукіяничук // Проблеми сучасної психології. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Вип. 7. – К., 2010. – С. 370-380.
6. Павленко В.И. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В.И. Павленко // Вопр. психол. – 2000. № 6. – С. 135-142.
7. Marsia J. Identity adolescent psychology. – N-Y, 1980.

ЧАПЛІНСЬКА Ю.С.,

аспірантка,

Київський національний університет

імені Тараса Шевченка,

м. Київ

ВІДОБРАЖЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК СТРУКТУРНОГО ЕЛЕМЕНТУ ОБРАЗУ СІМ'Ї

В статті розглядається поняття ідентичності через призму структурних елементів образу сім'ї.

Ключові слова: Образ сім'ї, ідентичність, самоідентичність, етнічна ідентичність, групова ідентичність, ідентифікація.

В статье рассматривается понятие идентичности через призму структурных элементов образа семьи.

Ключевые слова: образ семьи, идентичность, самоидентичность, этническая идентичность, групповая идентичность, идентификация.

This article examines the concept of identity through the prism of structural elements image of family.

Key words: image of family, identity, Self-identity, ethnic identity, group identity, authentication.

Ідентичність – це складний феномен, складна психічна реальність, що включає в себе міфологічні та сучасні рівні свідомості, індивідуальне та колективне, онтогенетичне та соціогенетичне підґрунтя. Поняття ідентичності як відтворення особистості, відповідність образу «Я» його життєвому втіленню, стан приналежності індивіда деякому надіндивідуальному цілому, охоплює і особистісну діяльність, і національну культуру. Людина стає «повною людиною» лише коли усвідомлює свою ідентичність та набуває самоідентичності.

Оскільки ідентичність одна із основних структур особистості, її формування та розвиток є необхідною умовою психологічного здоров'я особистості. Метою даної статті є аналіз ідентичності як структурного елементу образу сім'ї.

При аналізі психологічної літератури, можна зробити висновок, що ідентичність має три головні модальності:

- *Психофізіологічна ідентичність* означає єдність і спадкоємність фізіологічних і психічних процесів і властивостей організму, завдяки якій він відрізняє свої клітини від чужих.

© Чаплінська Ю.С., 2012

з головних місць посідає ідентичність, будь то родова ідентичність, групова, національно-культурна чи самоідентичність.

Структурний елемент: образ Я. Ідентичність на цьому рівні, виражається в особистій самоідентичності, (іноді її називають персональною). Вона трактується як самовизначення в термінах фізичних, інтелектуальних і моральних рис. Тобто це деякий набір якостей, що відрізняється певною постійністю або, принаймні, наступністю в часі і просторі, що дозволяє диференціювати дану людину від інших людей. Іншими словами, під особистісною самоідентичністю розуміють сукупність індивідуальних характеристик, які роблять людину подібній самій собі і відмінній від інших.

З концепцією самоідентичності тісно пов'язане поняття самоідентифікації. Самоідентифікація – копіювання поведінки іншого, близьке до пристрасного бажання бути схожим, наскільки можливо, на цю людину. Дане поняття першим ввів З. Фрейд. Отже, під “самоідентифікацією” науковець розумів прояв емоційного зв'язку з іншою особою[8]. Е. Еріксон розглядав самоідентифікацію як процес за допомогою якого людина: 1) поширює самоідентичність на будь-кого іншого; 2) запозичує від кого-небудь; 3) змішує або плутає самоідентичність з самоідентичністю іншого [2].

Необхідно відзначити, що незважаючи на те, що самоідентифікації і самоідентичності є близькими поняттями, вони не є тотожними. Самоідентичність включає в себе різні аспекти, а самоідентифікація – опис таких аспектів. Самоідентичність є результатом, самоідентифікація – процесом (вибору, прийняття норм, настанов, традицій).

Саме поняття самоідентичності носить дуалістичний характер: з одного боку, самоідентичність – це частина самоідентичності особистості, або “Я-концепції”, один з елементів структури особистості людини. Тут поняття

вбудовується в систему загальнопсихологічного теоретичного знання. З другого боку, самоідентичність – результат самоідентифікації людини або групи людей з соціальною спільністю, таке розуміння і є соціологічним поняттям. В структурі образу сім'ї поняття самоідентичності, ми будемо розглядати на рівні двох складових: образу Я та Соціально-культурних стереотипах.

Структурний елемент: Образ Батьківської родини. Формування і розвиток самоідентичності починається з раннього дитинства. Поведінка дітей носить імітаційний характер, в процесі якого діти імітують інтонаційні характеристики голосу, висловлюють сентенції, копіюють рухи та поведінкові патерни, що належать дорослим. Спочатку таке наслідування не усвідомлюється дитиною, але поступово в міру її становлення, воно виходить з неусвідомленого (автоматичного) рівня, на рівень підсвідомості. Дитина ідентифікує себе з яскравими якостями значимих оточують, в першу чергу з якостями батьків (хлопчик ідентифікує себе з батьком, а дівчинка з матір'ю). За рахунок ідентифікації у маленької дитини відбувається формування поведінкових стереотипів, утворюються риси особистості, визначається ціннісні орієнтації та ставово-рольова ідентичність. Дитина, орієнтуючись на слова та поведінку своїх батьків починає причислювати себе до тієї чи іншої статі (Я – хлопчик чи Я-дівчинка), починає формуватися сексуальна ідентичність і закладаються основа для побудови образу партнера.

Структурний елемент: Образ партнера. Цей образ формується на основі минулого досвіду людини, який має два джерела. Перший становить безпосереднє спілкування з іншими людьми. Основою другого завжди є Образ батьків. Всім відомо, що обираючи шлюбного партнера люди оперують образом власних батьків. Людина ніби ідентифікує свого партнера за зовнішнім виглядом, поведінковими патернами, ціннісними орієнтаціями та життєвими установками. Це відбувається тому,

що людина навчається прилаштовуватися до певної моделі поведінки з певною людиною. І найбільш безпечний спосіб існування для неї саме в звичній моделі поведінки, тому люди і шукають таких партнерів, які б відповідали їх звичайному образу життя. Але поруч із знайомими патернами батьківської поведінки на вибір шлюбного партнера також впливають привнесені суспільством (спілкування з молодими людьми протилежної статі у підлітковий період) або індивідуально психологічними особливостями саме цієї людини (уявлення про бажані риси, якими має володіти майбутній партнер). Також частина досвіду щодо уявлень про Образ партнера людина здобуває опосередкованим шляхом, тобто запозичує з мистецтва, засобів масової інформації і т.д. Ці джерела акцентують увагу на найбільш привабливих сторонах любові і затушовуються або ж зовсім замовчуються можливі негативні прояви. У результаті у молоді формуються виключно позитивні любовні стереотипи. Дія подібних стереотипів проявляється в такому специфічному для передшлюбних відносин сприйнятті, як ідеалізація партнера.

Отже, при формуванні образу партнера на перший план виходять два чинники: батьківська сім'я та суспільний стереотип бажаного (того, що потрібно, що має бути) в шлюбному партнері.

Структурний елемент: Суспільні та культурні стереотипи.

Суспільна ідентичність базується на тому, що люди - не просто механічні носії тих чи інших потреб та інтересів, але і психологічні індивідуальності, що вимагає їхнього групового співіснування. А це в свою чергу створює потребу в само ідентифікації себе з певною групою, усвідомленні самого себе як невід'ємної частини колективу. А культурна ідентичність полягає в усвідомленому сприйнятті тих культурних норм, зразків поведінки та свідомості, системи цінностей та мови, усвідомлення свого «Я» з позицій тих культурних характеристик, які па-

нують в даній спільноті, виявленні лояльності до них, само ототожненні себе з цими культурними зразками, що позначають не тільки спільноту, але й дану особистість.

Поняття культурної ідентичності тісно пов'язані поняття моралі та моральних норм, які формують моральну культуру особистості. **Моральна культура особистості** - це засвоєння людиною моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних норм особистої поведінки. Л. Кольберг визначав три стадії морального розвитку особистості, які проходить кожна людина. До морального рівень починається в дитинстві, коли ще не сформоване критичне ставлення до навколишнього середовища. Дитина виконує вимоги дорослих, боячись покарання. Тут головний елемент виховання у тому, що дитина засвоює ті норми, які вважали за потрібне надати їй батьки. Ті норми, які існують у їх батьківській сім'ї. На конвенційному рівні дотримання моралі визначається намаганням належати групі, суспільству, відповідати їх вимогам з метою самозбереження. Яскравим прикладом може послужити бажання підлітка належати певній групі, коли моральні норми та принципи, які закладали в них батьки піддаються сумнівам і на перший план виступають ті норми, які є бажаними в референтній групі. Третій рівень морального розвитку автономний: людина добровільно обирає моральну поведінку, бо переконана, що жити їй потрібно згідно норм, прийнятих нею добровільно.

В Україні здавна ставили високі вимоги до морального ставлення людини до себе - порядність, справедливість, працелюбність, гідність, честь, дотримання слова, вірність (громадянська, товариська і подружня); до інших людей - повага до старших, свого родоводу, гостинність та інші.

Як вже було зазначено вище, суспільна ідентичність полягає в усвідомленні людиною себе, як частини групи.

Г. Тежфелом і Дж. Тернером [13] називали цей процес «груповою ідентифікацією», і суть його полягає в тому, що людина, ототожнюючи себе з якою-небудь групою, прагне оцінити її позитивно, піднімаючи у такий спосіб статус групи та власну самооцінку. Групова ідентифікація регулює поведінку людини в групі та складається з певних елементів: по-перше, усвідомлення людиною приналежності до групи та порівняння своєї групи з іншими, по-друге, переживання своєї приналежності до групи у формі різних почуттів, та, по – третє, реагування на інших людей з позицій свого групового членства, а не з позицій окремої особистості. На сучасному етапі проблемами соціальної ідентичності займається багато дослідників: Н. Л. Іванова, К. В. Коростеліна, В. А. Ядов та інші.

А. Ватерман в рамках психоаналізу, розвивав теорію ідентичності. І визначив, що для формування групової ідентичності значимими є такі сфери: 1) сфера професійна та професійного шляху; 2) сфера релігійних і моральних переконань; 3) сфера вироблення політичних поглядів; 4) сфера прийняття набору соціальних ролей, включаючи статеві ролі та очікування щодо шлюбу та батьківства.

Нас найбільше цікавить остання сфера. Рольова ідентичність, тобто ідентичність, обумовлена соціальними ролями, або культурно прийнятними соціальними очікуваннями до відповідних видів поведінки, характерним для певних соціальних позицій. В основі рольова ідентичність лежить усвідомлення себе суб'єктом психологічних ролей. Американський соціолог Ч. Гордон, що розглядає рольову ідентичність як важливу складову частину Я-концепції особистості, виділяє п'ять її видів: 1) статева ідентичність, засновану на гендерній ідентифікації людини як чоловіка або жінки; 2) етнічну ідентичність, тобто ідентифікацію людини як члена расового, релігійного, національного співтовариства, мовної групи, субкультури або іншої

соціальної структури; 3) ідентичності членства, що базуються на зв'язку між людиною та організаційним життям суспільства завдяки всім формам групового членства (формального або неофіційного); 4) політичну ідентичність, що походить від типових патернів ставлення людини до конкуренції, владі та прийняття рішень; 5) професійну ідентичність, тобто систему рольових ідентичностей щодо роботи, як у домашньому господарстві, так і за його межами [11]. Рольова ідентичність є важливим чинником функціонування особистості людини та її життєвого світу [1].

В контексті образу сім'ї рольова ідентичність цікавить нас з точки зору статевої ідентичності та сексуальної ідентичності.

Статева ідентичність розглядається в першу чергу як усвідомлення і переживання індивідом позиції «Я» по відношенню до певних образів-еталонів статі. Загалом, такими еталонами є історично складені в контексті даного етносу та суспільства та конкретно взятої родини установки. Наприклад, що чоловік – є главою сім'ї, він добувач коштів, майстер вирішення будь-яких проблем і т.д. , жіноча ж роль реалізується у виховній позиції щодо своїх дітей, у прояві турботи і розуміння по відношенню до чоловіка. Статева ідентичність визначається як приналежність індивіда до своєї статі, формування уявлень про статево-рольову позицію, яка детермінує поведінку особистості та передбачає відповідність суспільним стереотипам у прояві себе як жінки чи чоловіка. Статева ідентичність розглядається як внутрішня динамічна структура, інтегруюча окремі сторони особистості, які пов'язані з усвідомленням і переживанням себе як представника певної статі, в єдине ціле без втрати їх своєрідності.

Сексуальна ідентичність – самоідентифікація особистості з людьми, що мають ту чи іншу сексуальну орієнтацію, самовідчуття особистості з даною сексуальною орієнтацією[12]. Від сексуальної ідентичності залежить тип та

особливості побудови сім'ї.

Сучасній сексології відомі три можливих типи сексуальної ідентичності:

- Гетеросексуальна ідентичність — самоідентифікація як гетеросексуала, або як «людини з нормальною, традиційною, звичайною» орієнтацією, або в якості «натурала»;
- Гомосексуальна ідентичність — самоідентифікація як носій гомосексуальної орієнтації, або як людини, яка в якості сексуальних партнерів вбачає людей однієї з нею статі.
- Бісексуальна ідентичність — самоідентифікація як бісексуала або людини, що в якості сексуальних партнерів для себе вбачає людей рідної статі.

Австралійський психолог Вів'єн Касс вважає, що сексуальна ідентичність не виникає раз і назавжди, хоча в багатьох людей може бути відносно стабільною. Згідно його теорії індивіди здатні свідомо змінювати свою сексуальну орієнтацію залежно від самоприйняття у певний період життя.

Деякі етнопсихологи (Н. Н. Миклухо-Маклай, В. Г. Богораз-Тан, Д. К. Зеленин, Л. Я. Штернберг) вважають, що формування сексуальної ідентичності зумовлене особливостями взаємодії людей, способами інтерпретації тієї або іншої поведінки на основі існуючих зразків дій, адекватних етнокультурні та конкретному контексту.

Структурний елемент: Етнічні, національні та релігійні особливості.

Аналіз літератури, присвяченій етнічній ідентичності, показав, що в даний час це наукове поняття наповнюється багатьма значеннями і смислами.

Етнічна ідентичність – складова частина соціальної ідентичності особистості, психологічна категорія, яка відноситься до усвідомлення своєї приналежності до певної етнічної спільності [7]; це результат процесу емоційно-когнітивного самоототожнення суб'єкта зі своєю етнічною групою, що виражене в почутті спільності з членами цієї групи і сприйнятті як цінностей її основних

характеристик [4, С. 67].

Поняття «етнічна ідентичність» не тотожне поняттям «етнічність», «етнічна приналежність», «етнічна ідентифікація», хоча близьке їм. Якщо етнічність (або етнічна приналежність) – це категорія, що приписується суспільством на основі об'єктивних критеріїв, то етнічна ідентичність – це результат самокатегоризації, яка досягається індивідом в результаті конструювання образу навколишнього світу і свого місця в ньому. Істинна етнічна ідентичність може не співпадати з офіційно приписуваною етнічною приналежністю. Поряд з причисленням індивідом себе до представників свого етносу, етноідентичність включає перш за все глибоко значущі переживання даної приналежності, як однієї з найважливіших складових в системі уявлень особистості про себе. Нарешті, якщо ідентифікація – це процес, завдяки якому реалізується етнічне ототожнення, то ідентичність – це результат процесу ідентифікації.

В нашій роботі під поняттям «етнічної ідентичності» ми будемо розуміти результат емоційно-когнітивного процесу усвідомлення етнічної приналежності, ототожнення індивідом себе з представниками свого етносу і відокремлення від чужих етносів, а також глибоко особистісне значуще переживання своєї етнічної приналежності [5].

Національна ідентичність – самовизначення особи в національному контексті. Усвідомлення власної причетності до певної нації та її системи цінностей: мови, релігії, етичних норм, культурної спадщини, тощо. *Національна ідентичність співпадає з етнічною ідентичністю тоді, коли поняття нація трактується як «етнічна нація» і, навпаки, між ними існує розходження, якщо під нацією розуміємо «націю-державу».*

Р. Процюк розглядає релігійну ідентичність як одну із складових ширшої національної ідентичності, яка формує націю як уявлену спільноту. Релігійна ідентичність тлумачиться ним у двоякому розумінні: як певна спіль-

ність уявлень членів суспільства про їх релігійну сферу (при цьому релігійна ідентичність нації може бути як конфесійно гомогенна, так і плюралістична) і як процес формування індивідуальних особливостей особистості. [6].

Ідентичність з певним етносом, національністю чи релігійною конфесією створює певний тип сімейної взаємодії. В залежності від традицій того чи іншого народу, тієї чи іншої релігії визначається роль жінки, чоловіка, дитини у сімейному колі, ряд їх зобов'язати, можливості їх реалізації, особливості їх морального розвитку та презентації світу.

Структурний елемент: Культ предків.

В основі родової ідентичності лежить групова культурна ідентичність. Протягом десяти тисяч років панування на планеті, індивіди надзвичайно міцно ідентифікувались з сім'єю, кланом, родом або іншими угрупованнями, які охоплювали індивіда при появі його на світ. Індивід народжувався вже як член сім'ї та расової групи. Проблема колективної ідентичності присвячує свою увагу Е.Сміт в монографії «Національна ідентичність» Він досліджує типи колективної ідентичності і першим, з його точки зору, типом колективної ідентичності виступає фактор роду. На думку Сміта, дана категорія є поширеною та переконливою. Класифікація за родом виступає основою інших відмінностей.

Будучи універсальною, вона виступає зв'язуючою ланкою з іншими видами ідентичності; в такому випадку родова ідентичність створює умови для колективних дій. Групова родова ідентичність людини зазвичай залишалась постійною протягом всього її життя - адже базові індивідуальні та групові культурні взаємозв'язки визначались вже при народженні.

В образі сім'ї родової ідентичності визначається через сімейну міфологію. Сімейні міфи - це «вірування», «переконання», «родинне кредо», певні установки і захисні механізми, за допомогою яких сім'я існує і зберігає цілісність

і єдність. Сімейні міфи створюються на глибинному родовому рівні тому, на відміну від правил, ролей, ритуалів, як правило, часто не усвідомлюються. А оскільки не усвідомлюються, то закріплюються дітьми і переносяться ними вже в доросле життя. І такі міфи кочують з покоління в покоління.

Структурний елемент: Дитячо-батьківські стосунки.

Ідентичність на цьому рівні складається з ідентифікації себе як майбутнього батька чи майбутньої матері, зі стилів виховання дітей, з прийняття чи неприйняття дітей як окремих особистостей.

Е. Фромм у праці «Мистецтво любові» говорить про два типи батьківської любові: материнський та батьківський. Він пояснює, що «материнська любов безумовна, бо мати виносила та народила дитину і тим самим реалізувала свою потребу, тоді як любов батька обумовлена, її треба завоювати, тобто відповідати певним критеріям, дотримуватися встановлених традицій і норм». [9]. Від того якими були батьки, наскільки вони дозволяли чи забороняли щось, чи була в родині емоційна близькість чи дистанція, наскільки гармонійно вони обирали стиль виховання в тій чи іншій ситуації, залежить модель поведінки, які людина перенесе на свою власну сім'ю. Можливо батьківська сім'я була дисгармонійною, і людина не бажає брати за основу таку модель поведінки з власними дітьми, але все одно, підсвідомо у ситуаціях гніву чи печалі будуть вириватися на зовні батьківські речові чи поведінкові патерни.

І.С. Кон запропонував теоретико-методологічний аналіз сучасного стану етнографії і, зокрема, історії дитинства. Він розглядає батьківство як соціально-культурний феномен і батьківський вплив на особистість дитини. Він підкреслює, що етнічна ідентичність та батьківська ідентичність формується з дитячих років на тлі традиційних батьківських відчуттів, соціальних ролей і «культурних символів батьківства і ма-

теринства, втілених в міфах, релігії і т.д. [3].

Саме поняття батьківська ідентичність включає в себе уявлення про батьківство як таке, співвідношення образів ідеальних та реальних батьків та реалізації людини у цій якості.

Отже, передумовою гармонійного розвитку особистості, самореалізації та успішної адаптації до змінних суспільних умов є становлення ідентичності як складної Я-концепції. Ідентичність виступає як наслідок відокремлення особистістю самої себе із оточуючого середовища та проявляється як відчуття цілісності, самототожності. Ідентичність формується у взаємодії із іншими людьми та у діяльності на основі ідентифікації з цінностями, що існують у

сім'ї, референтній групі та суспільстві. Узгоджена система ціннісних орієнтацій особистості визначає пріоритетні напрямки самореалізації та життєві плани, а також сприяє становленню адекватної ідентичності. Змістова структура ідентичності в контексті образу сім'ї є повною та багатогранною. Вона визначається баченням аспектами: починаючи від особистісної і закінчуючи етнічною ідентичністю. Кожен з рівнів образу родини породжує власну ідентичність, які в суммі відображають усвідомлення людиною власної автономності, унікальності та відчуття приналежності до соціальної групи. Гармонійна взаємодія та взаємодоповнення всіх видів ідентичності забезпечує всебічний особистісний розвиток.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горностай П. П. *Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности*. – К.: «Интерпресс ЛТД», 2007. – 312 с.
2. Заковоротная М.В. *Идентичность человека. Социально-философские аспекты* / М.В. Заковоротная. – Ростов-на-Дону: Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. – 175 с.
3. Кон И.С. *Социологическая психология*. М.; Воронеж, 1999. С. 442.
4. Львовичкіна А.М. *Етнопсихологія: Навч. посібник*. – К.: МАУП, 2002. – 144 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. *Соціальна психологія: Підручник у 2-х кн.* – Кн.1: *Соціальна психологія особистості і спілкування*. – К.: Академвидав, 2004, 185
6. Процюк Р. *Релігійна ідентичність нації як чинник становлення громадянського суспільства* / Р. Процюк // *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. – 2004. – Вип. 6. – С. 122 – 130. , с. 122 – 130
7. Стефаненко Т.Г. *Етнопсихологія: Учебник для студ. вузов по спец. «Психологія»*. – М.: ИП РАН, Акад. проект, 1999, 163
8. Фрейд А. *Психологія “Я” и защитные механизмы*; Пер. С англ. / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
9. Фромм Э. *Искусство любви; исследование природы любви* [Електронний ресурс]
10. Erikson E. *The life cycle completed* / Erik Erikson. – New York: Norton, 1982. – 61 p., 155
11. Gordon Ch. *Development of evaluated role identities* // *Annual Review of Sociology*. – 1976, V. 2. – P. 405–433., с. 407
12. Laumann E. O. *The Social Organization of Sexuality: Sexual Practices in the United States*. – Chicago, 1994
13. Robinson W. P. (Ed.) *Social groups and identities: developing the legacy of Henri Tajfel*. – Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996. – 386 p.

ШАМЛЯН К.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології,
Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м.Львів

ЦІННІСНО-ВОЛЬОВИЙ АСПЕКТ ПРОЦЕСУ ТВОРЕННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Плекання довершеної особистості як педагогічна технологія потребує конкретизації ідеалу виховання, образу людської довершеності у сучасному суспільстві. Вказується на роль вольової сфери у процесі творення довершеної особистості. Наведено аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей ціннісно-вольової сфери студентської молоді.

Ключові слова: особистість, довершеність, вольові якості, ідеал виховання, цінності, педагогічна технологія.

Формирование совершенной личности как педагогическая технология требует конкретизации идеала воспитания, образа человеческого совершенства в современном обществе. Указывается на роль волевой сферы в процессе создания совершенной личности. Наводится анализ результатов эмпирического исследования особенностей ценностно-волевой сферы студенческой молодежи.

Ключевые слова: личность, совершенство, волевые качества, идеал воспитания, ценности, педагогическая технология

Cultivation of accomplished personality as educational technology, requires specification of the educational ideal, the image of human excellence in modern society. Indicated the role of volitional sphere in the process of accomplished personality creation. The analysis of the results of an empirical study of the value-volitional sphere of students was given.

Key words: personality, perfection, volitional qualities, educational ideal, values, educational technology

Прагнення довершеності у всі часи було могутнім стимулом розвитку і виховання особистості. Значення вольових якостей у цих процесах важко переоцінити. Саме воля забезпечує цілеспрямовану, систематичну, послідовну діяльність особистості з удосконалення своїх якостей, створення власного «Я» відповідно до ідеалізованих уявлень про себе.

Плекання довершеної особистості, як вид діяльності і педагогічна технологія, насамперед, потребує конкретизації мети, самого ідеального образу довершеної людини, що надихав упродовж багатьох століть починаючи з афінської системи виховання, – «калокагатії» як уособлення фізичної і духовної досконалості.

У практичній роботі педагога і психолога проблема мети стає наріжним каменем всієї виховної системи. В якій формі постає кінцевий результат виховного процесу, процесу плекання?

О. Вишневський [2] пропонує системно-ціннісний підхід до визначення змісту процесу виховання і розвитку. Саме цінності через культуру, традиції, філософію, релігію вказують на основний вектор зусиль, формують виховний ідеал, дають відповіді на фундаментальні запитання: на що орієнтується молодь – на добро чи зло, на віру у духовні чи матеріальні блага, на культ сили чи культ духу? Система цінностей, яка повинна забезпечити гармонію поведінки дитини, впливає із природної структури людського суспільства, що послідовно включає: людину – родину – громаду – націю (батьківщину) – все людство. Запропонований Кодекс цінностей виховання і розвитку містить абсолютні вічні цінності, національні, громадянські, сімейні, валео-екологічні цінності, цінності особистого життя.

Для нашого дослідження особливий інтерес мають цінності особистого життя, або цінності розвитку, які здебільшого опредмечуються у формі людських якостей душі: цінності жит-

тєспрямованості й мотивації життєдіяльності, цінності усвідомлення її змісту, мети й процесу діяльності (розумові здатності людини), цінності, репрезентовані індивідуальними якостями суб'єкта діяльності, цінності реалізації діяльності (комплекс вольових якостей людини – воля, самодисципліна і самоконтроль, самостійність, рішучість, мужність тощо).

Цей Кодекс за умов його удосконалення, на думку автора, може стати основою для розробки програм сучасного українського виховання.

Аналізуючи мету виховання як соціально-психологічний феномен, П. Підкасистий [8], навпаки, відстоює її загальний характер, який дозволяв би зберігати у границях, окреслених культурою, безмежну варіативність індивідуального розвитку.

«Ідеальна» мета недосяжна і має лише зовнішні контури, позбавлені конкретних характеристик, тому що динамічними є обставини життя, в яких розгортається досягнення цілі, а це означає, що динамічною є і сама ціль.

Автор формулює мету виховання так: «особистість, здатна будувати Життя, гідне Людини» [8, с. 396]. Головне, щоб життя у суспільстві було осмисленим для людини. Особистість повинна самостійно вибудовувати своє життя, нести за неї відповідальність, вибудовувати стратегію життя у відповідності із своїми уявленнями про щасливе і добре життя. Особистість повинна уміти бути автором своєї історії, особистої долі – без нарікання на злу волю, на адресу сім'ї, школи, правителів. Роль педагога у такому випадку полягає у навчанні дитини здійснювати свідомий вільний вибір, який відповідає основам достойного життя, за яким у подальшому вона повинна нести відповідальність.

У зв'язку з цим виникає питання, що сьогодні вважати життям, гідним Людини, точніше, гідним Довершеної Людини? Які зразки гідного життя, що стали б відправною точкою для фор-

мулювання чіткого і ясного образу довершеності, пропонує нам сучасність? І яким чином «гармонійно» поєднати ідеальні романтичні уявлення про довершену особистість з явно недовершеними реаліями соціально-економічного життя, з якими ця особистість неминуче стикнеться, з його пропагандою «легкого життя», досить сумнівних еталонів поведінки і далеких від духовності способів досягнення успіху та особистого благополуччя.

Розпливчастість позиції стосовно ідеалу виховання пояснюється відсутністю чітких моральних орієнтирів, зумовлених соціальними трансформаціями, що не припиняються у нашому суспільстві. Складні умови, в яких опиняється наша молодь, туманні перспективи у майбутньому спонукають нас звернутися до проблеми виховання характеру.

Ми вважаємо, що саме сильний характер і воля сьогодні є обов'язковою складовою довершеної особистості. У виховній роботі слід зосередитися на тому, щоб допомогти людині ставати самостійною, цілеспрямованою, з чітким усвідомленням своїх прагнень, приймати рішення і нести за них відповідальність, такою, яка б могла вистояти у конкурентному середовищі і не втратити людяність, чесність і порядність. Розвиток вольової сфери невід'ємно пов'язаний з моральним обличчям людини, передбачає стійку систему цінностей та мотивів поведінки.

Сильний вольовий характер стає основою, на якій особистість творить свою довершеність, і у цьому виявляється весь духовний світ людини, її моральність, воля, інтелект і почуття, спрямовані на найповнішу реалізацію людини як особистості. Процес творення себе вимагає, по-перше, активного усвідомлення особистістю власного «Я», своїх прагнень і життєвого досвіду, визначення своїх сильних і слабких рис, глибокого усвідомлення смислу особистісних перетворень; по-друге, здійснення конкретної діяльності із самовдосконалення.

Ще Аристотель, який стояв у витоків вчення про волю, вважав, що саме по собі знання і здібність до розмірковування не володіють спонукальною силою: « ... не знание, а другая сила вызывает действие, согласное знанию» [1, с. 442].

Тільки докладаючи вольові зусилля, кожного дня твердо слідуючи програмі саморозвитку, людина здатна змінити себе і здобути успіх на шляху досягнення вершин досконалості.

Психологічні дослідження вольової сфери особистості, її місця у системі цінностей сучасної молоді необхідні для науково обґрунтованого вибору методів і прийомів сучасних технологій виховання.

Найбільш послідовно тему волі і вольових якостей особистості у вітчизняній психології відстоював В. Селіванов. Він вважав, що воля входить у структуру характеру в якості одного з головних його компонентів. Вольові властивості особистості, які формуються в єдності з іншими, характеризують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції своєї поведінки та діяльності.

Вольові якості особистості автор визначає через поняття «здібності» та «уміння», наприклад: витримка – це здібність та уміння свідомо загальмовувати імпульси які заважають здійсненню мети [10, с.138], ініціативність – це здібність та уміння за власним почином здійснювати дії та вчинки [10, с. 135]. Такий погляд дозволяє перевести вивчення вольових якостей у площину здібностей людини і досягнутих нею умінь у відповідній активності, що дуже важливо для визначення змісту та методів педагогічної роботи.

Метою емпіричного дослідження, яке ми провели серед студентської молоді нашого міста, було вивчення структури цінностей стосовно особистості і визначення того, яке значення надають молоді люди вольовим якостям, і як оцінюють їх розвиток у себе.

На першому етапі слід було визначити перелік особистісних якостей

для оцінки, частина з яких відноситься до вольової сфери. Труднощі у виділенні окремих якостей вольової сфери були пов'язані з тим, що вольові якості особистості об'єднують досить різні за своєю природою та нейродинамічною базою властивості, іноді, навіть протилежні, наприклад, - терплячість і рішучість. Тому, не дивно, що стосовно змісту, кількості та класифікації вольових властивостей особистості серед психологів є суттєві розбіжності.

У підручнику «Загальна психологія» вольові якості особистості визначають «як відносно незалежні від конкретної ситуації риси особистості, що засвідчують рівень свідомої саморегуляції поведінки» [7, с. 359].

В. Іванников [3] вказує на предметність волі, яка полягає у тому, що воля не є абстрактною загальною здібністю людини, незалежною від її життя та діяльності, проте є конкретним проявом здібності людини у конкретній предметній діяльності.

Відомий дослідник у галузі психології спорту А. Пуні [9] вважав, що та чи інша система вольових якостей визначається стійкими, об'єктивними умовами конкретного виду діяльності. Ці умови детермінують, насамперед, провідні вольові якості, з розвитком яких пов'язаний успіх подолання перешкод, типових для даного виду діяльності, а також вольові якості, які підкріплюють, підтримують провідні. В експериментальних дослідженнях була виявлена ієрархія вольових якостей спортсменів різних видів спорту. Наприклад, для бігунів на короткі дистанції найважливішими є наполегливість та упертість, потім – витримка і самовладання; для стрибунів-лижників ієрархія така: сміливість та рішучість, витримка та самовладання, наполегливість та упертість. Якістю, яка поєднала усі ці якості в єдину систему є цілеспрямованість, яка визначається системою життєвих цілей і мотивів людини.

Попарне об'єднання вольових якостей (рішучість та сміливість, напо-

легливість та упертість, самостійність та ініціативність, витримка та самовладання – окрім цілеспрямованості) відповідає уявленням вченого про те, що у цілісних вольових проявах особистості вольові якості функціонують не ізольовано одне від одного, а у взаємному зв'язку. Сукупність вольових якостей слід розглядати як рухливу динамічну систему, ланки якої можуть по-різному співвідноситися, зв'язуватися між собою.

В. Калін [6] пропонує інший підхід до класифікації вольових якостей, розглядаючи проблему волі, насамперед, з точки зору функцій вольової регуляції, а не предметних аспектів вольової поведінки. Відповідно він виділяє базальні (первинні) та системні (вторинні) вольові якості. До базальних належать енергійність, терплячість, витримка та сміливість. В міру накопичення життєвого досвіду базальні вольові якості поступово «обростають» знаннями та уміннями, необхідними для того, щоб здійснити вольову регуляцію різними способами, що дозволяють компенсувати недостатній розвиток деяких базальних якостей. Системні вольові якості, такі як наполегливість, дисциплінованість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість, - містять у собі прояви не тільки власне вольової сфери, а й інших сторін психіки. На думку автора, у цих якостях найбільше виражена особистісна саморегуляція діяльності.

Класифікацію Е. Ільїна [4] становлять два класи вольових якостей: власне вольові якості («прості») і морально-вольові («складні»). У свою чергу «прості» вольові якості автор поділяє на дві групи. Першу характеризують цілеспрямованість, тривалість утримання спонук, вольового зусилля (терплячість, упертість, наполегливість), другу – самовладання (сміливість, витримка, рішучість).

До «складних», морально-вольових якостей, які найчастіше визначають реальну вольову поведінку людини,

належать самостійність та ініціативність, дисциплінованість та організованість, сумління, героїзм та мужність, принциповість, самовідданість.

Як ми бачимо, у вітчизняних джерелах набори вольових якостей, що пропонують різні автори, досить широкі. Найчастіше вказують на такі якості як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримка, самостійність, сміливість, стійкість, самовладання та ініціативність. Більшість з них ми вибрали для оцінки; окрім того у список для оцінки ми помістили якості особистості, які, на наш погляд, найкраще відображають структуру ціннісно-мотиваційної сфери наших студентів – всього у списку 12 якостей, половина з яких характеризують волю.

Методика опитування полягала у тому, щоб проранжувати за 12-бальною шкалою важливість для людини наступних якостей особистості (12 – найважливіша, 1 бал – найменш важлива): дисциплінованість, життєрадісність, доброта, наполегливість, сміливість, чесність, творчість, самостійність, витримка (самовладання), цілеспрямованість, комунікабельність, прагматизм.

В емпіричному дослідженні взяли участь 65 чоловік: студенти старших курсів різних спеціальностей Львівського національного університету імені Івана Франка і Національного лісотехнічного університету України.

Результати статистичної обробки даних, показали, що у цілому по групі досліджуваних найбільше цінуються такі якості (у дужках наводяться середні значення за 12-бальною шкалою) – доброта (8,91), за нею з мінімальним відривом чесність (8,89), цілеспрямованість (7,79), самостійність (7,49). Залишається загадкою, чому такі якості як прагматизм, творчість, витримка і комунікабельність отримали найменші бали зі всіх якостей – відповідно 2,52; 4,75; 5,41; 5,69.

Показники описової статистики свідчать про те, що найбільша частота моди характеризує оцінки прагматиз-

му – 55% опитаних оцінили цю якість в один бал. Значна кількість досліджуваних чесності і доброти далі по 12 балів (відповідно 29% і 26%). Стосовно інших якостей частота моди не так яскраво виражена.

Опитування також виявило відмінності в результатах ранжування між хлопцями і дівчатами. «Чоловіча» ієрархія властивостей виглядає так: насамперед, це – чесність, потім з великим відривом самостійність, цілеспрямованість, доброта, наполегливість, дисциплінованість, сміливість, життєрадісність тощо. У «жіночому» списку доброта пересувається на перше місце, потім – чесність, цілеспрямованість, на четверте місце «піднімається» життєрадісність, потім самостійність, наполегливість, дисциплінованість, сміливість і т. д.

Порівняльний аналіз за допомогою t-критерія Стюдента показав великі розбіжності в оцінках хлопців і дівчат стосовно деяких особистісних якостей. Студентки-дівчата (незалежно від спеціальності) значно вище ніж хлопці цінують доброту, життєрадісність та творчість, хлопці значно вище оцінюють наполегливість і прагматизм. Отже оціночні профілі дівчат більш гуманні, емоційні, що відповідає самій природі жінки, її призначенню (жінка-Берегиня, жінка-Муза). Оцінки хлопців засвідчили більшу вимогливість, раціональність і навіть жорсткість стосовно ідеалу людини.

Зупинимось детальніше на оцінках власне вольових якостей. У цілому середні значення оцінок всіх запропонованих вольових якостей (окрім витримки) вище шести балів. Депо більшого значення розвитку волі надають хлопці: середньозважена оцінка важливості вольової сфери – 6,9 для хлопців і 6,5 для дівчат. Серед вольових якостей найбільш важливими є ті, які В. Калін називав вторинними, в яких яскраво виявляється особистісна регуляція поведінки: цілеспрямованість, самостійність, наполегливість, дисциплінованість. При чому, у дівчат

на першому місці – цілеспрямованість, у хлопців – самостійність.

Базальні вольові якості – сміливість і витримка, самовладання – отримали помітно нижчі оцінки в обох групах. Цей результат виявився для нас несподіваним, по-перше, тому, що ці якості в деякій мірі є протилежними за своєю природою і нейродинамічною основою; по-друге, сміливість, яка є невід’ємною характеристикою, іноді навіть синонімом молодості, поступається більш «дорослим» раціональним властивостям. І у загальному списку властивостей сміливість витісняється на восьму, а витримка і самовладання – на десяту позицію; у ранжуванні хлопців сміливість за рахунок життєрадісності піднімається на сьому позицію, а такі суто чоловічі якості, як витримка і самовладання, так і залишаються на десятій позиції.

Студентам спеціальності «Психологія управління» поруч з властивостями ідеальної людини було запропоновано за цією ж методикою оцінити якості ефективного менеджера. Профіль ефективного менеджера виявився наступним (властивості подаються у порядку спадання важливості, у дужках – середні значення по підгрупі досліджуваних): цілеспрямованість (9,37), самостійність (8,00), наполегливість (7,87), комунікабельність (7,62), витримка (7,31), сміливість (6,94), дисциплінованість (6,63), творчість (6,19), доброта (5,75), чесність (5,00), життєрадісність (3,69), прагматизм (3,62). Як ми бачимо, всі вольові якості разом з комунікабельністю знаходяться попереду списку, витіснив доброту, чесність, життєрадісність, прагматизм. Цікаво, що в цій підгрупі саме чесність і доброту студенти вважали першими найважливішими якостями сучасної людини.

Порівняльний аналіз за допомогою t-критерія Стьюдента засвідчив статистично значущі відмінності між оцінками ідеального Я і оцінками ефективного менеджера за такими властивостями: найбільші розбіжності

для чесності і життєрадісності, потім по доброті і цілеспрямованості. Отже, образ ефективного менеджера різко відрізняється від образу ідеальної людини, він жорсткий, цілеспрямований, комунікабельний, винахідливий і не схильний перейматися питаннями чесності і гуманності.

Досліджувані також були опитані за методикою Н. Стамбулової, яка оцінює рівень розвитку таких вольових якостей: I – цілеспрямованість, II – сміливість та рішучість, III – наполегливість та упертість, IV – ініціативність та самостійність, V – самовладання та витримка. Для кожної властивості визначалися два параметри: вираженість і генералізованість. Перший параметр діагностує наявність і стійкість прояву основних ознак вольової якості, другий – універсальність якості, тобто широта її прояву у різних життєвих ситуаціях та видах діяльності.

Результати тестування засвідчили, що зі всіх вольових властивостей найбільш розвинутими у всіх респондентів є, по-перше, цілеспрямованість, по-друге, – наполегливість. Стосовно інших шкал методики – виявлено помітні відмінності у результатах тестування хлопців та дівчат. У групі хлопців після цілеспрямованості та наполегливості, третє місце посідає самовладання, потім сміливість і на останньому місці – ініціативність. Для дівчат характерна зворотна картина: ініціативність – сміливість – самовладання.

Отже, і в разі діагностики рівня розвитку вольової сфери, і в оцінках важливості вольових якостей, перші позиції займають системні вольові якості, як належать до зрілого особистісного рівня психічної саморегуляції. Показники по тестових шкалах сміливості і самовладання дещо вище у хлопців, проте у загальній картині розвитку вольової сфери ці якості витісняються на останні позиції, що узгоджується з результатами ранжування цінностей.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, ми можемо зробити

висновок, який обнадіює: в системі цінностей нашої молоді переважають ідеали чесності і доброти. Великого значення серед якостей «еталонної» людини мають вольові якості, особливо ті, які залежать від систематичної роботи над собою. Дещо насторожує недооцінка нашими студентами такого важливого ресурсу особистості

(який, на наш погляд, є невід'ємною умовою досягнення довершеності) як творчість. Проведене дослідження показало, що при обґрунтуванні сучасних педагогічних технологій, визначенні мети виховання слід вивчати великий духовний потенціал нашої молоді, яка незважаючи на труднощі, не втратила віру в істинні цінності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аристотель. О душе // Сочинения в 4-х томах. Т.1. – М.: Мысль, 1976. – 550с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – К.: Знання, 2008. – 556 с.
3. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: МГУ, 1991. – 142 с.
4. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. – СПб: Питер, 2011. – 368 с.
5. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб: Питер, 2004. – 701 с.
6. Калинин В. К. Классификация волевых качеств // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – Симферополь, 1983. – 215 с.
7. Партико Т. Б. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. / Т. Б. Партико. – К.: «Ін Юре», 2008. – 416 с.
8. Педагогика. Учебное пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 640 с.
9. Пуни А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 96 с.
10. Селиванов В. И. Избранные психологические произведения: воля, её развитие и воспитание. – Рязань: Изд. Рязанского гос. пед. Института, 1992. – 572 с.

4.

**ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ
ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА
І КУЛЬТУРИ: ВИМІРИ
ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ**

КЛИМЕНТОВИЧ О.Б.,
аспірант, кафедра ППСУ,
Національний університет
«Львівська політехніка»

СЕНСОТВОРЕННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

В статті розглянуто особливості сенсу життя, проблеми сенсоутворення та шляхи їх подолання. Увагу сконцентровано на дослідженнях провідних вчених в галузі екзистенційної психології.

Ключові слова: екзистенція, сенс життя, цінності, самореалізація, особистість.

В статье рассматриваются особенности смысла жизни, проблемы образования смысла и пути их преодоления. Внимание сконцентрировано на исследованиях ведущих ученых в области экзистенциальной психологии.

Ключевые слова: экзистенция, смысл жизни, ценности, самореализация, личность.

In the article the features of meaning in life, problems of formation of meaning and ways to overcome them are considered. The attention on the research of leading scientists in the field of existential psychology is concentrate.

Key words: existence, the meaning of life, values, self-fulfillment, personality.

Постановка проблеми: дослідження питання екзистенції, сенсу життя, сенсотворення обумовлене необхідністю визначення особливостей формування особистості як однієї з умов ефективної соціалізації та професійної реалізації себе у майбутньому. Чітке визначення життєвих орієнтирів дозволяє віднайти своє місце в житті, окреслює напрям руху особистості, а також скеровує на досягнення будь-яких цілей.

Проблема екзистенції є важким кризовим станом, а отже теоретичне

вивчення сенсотворення у психології та дослідження у даному напрямку є перспективним.

Мета статті: теоретичне вивчення питання екзистенції та сенсотворення, визначення сенсу життя як невід'ємної складової на шляху до реалізації особистості.

Для досягнення мети застосовано загальнонаукові методи теоретичного дослідження, такі як аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. В ході історичних подій питання сенсу

© Климентович О.Б., 2012

та сенсотворення розглядалось багатьма вченими, філософами, науковцями у галузі психології, філософії, соціології, акмеології, теології, що свідчить про їх актуальність та важливість.

Питання екзистенції бере свій початок ще у Античні часи і набуває все більшої зацікавленості у таких філософів як Аристотель, Платон, Геракліт, Епікур, Демокрит, у Середньовіччі це були Августин Блаженний та Фома Аквінський, у добу Просвітництва - Ф.Вольтер, Ж.Руссо, у період Нового часу - Г.Гегель, І.Кант, К.Маркс, Ф.Ніцше, Л.Фейєрбах, Ф.Шеллінг, І.Фіхе та ін. У своїх творах вони вирішували питання ролі людини у світі стосовно цінностей, характерних кожному історичному періоду.

Проблема сенсотворення набирає своєї значущості у ХІХ ст. В.Франкл, засновник логотерапії, як одного з видів екзистенційної психотерапії, дуже ретельно вивчав дане питання. У своїх теоріях він виводить такі поняття як «екзистенційний вакуум» та «ноогенні неврози». Завдяки даним станам можна пояснити такі поширені явища як алкоголізм, юнацьку злочинність, суїцид, кризу літніх людей. Згідно спостережень В.Франкла екзистенційний вакуум проявляється в стані нудьги, що є великою проблемою в сучасному світі. Дослідження даного питання набувають все більшої значущості, оскільки з кожним роком стрімкий процес автоматизації призводить до збільшення вільного часу. Саме екзистенційний вакуум, є базовим підґрунтям до появи ноогенних неврозів, що породжуються втратою сенсу життя [7, 118-126].

У своїй роботі В. Франкл виділяє 3 типи цінностей, які здатні наповнити сенсом людське життя. Цінності творчості, основним реалізатором яких є праця, здатні відображати людський внесок у життя суспільства. Для пошуку сенсу життя В.Франкл звертається також до феномену любові, захоплення красою природи чи мистецтвом. Завдяки цьому людина

починає активізуватись, розкривати свій потенціал, а це, в свою чергу, породжує жагу до життя, бажання йти далі. Другий тип - це любов, яка має багатий потенціал і відображається у цінностях переживання. Третя категорія - цінності відношення. Вони проявляються у чинниках, котрі формують межі людського існування. Реакція на обмеження формує нові цінності, які В.Франкл відносить до категорії високих, незважаючи на те, що вони вступають в дію тоді, коли всі інші можливості впливу на власне життя вичерпані.[7, 118-126]

Власне розуміння сутності і природи людини, що базується на розкритті умов її існування висунув у своїй теорії Е.Фромм. Він запропонував поняття «екзистенційної дихотомії», що відображає невирішені протиріччя людського існування, найчастіше між життям і смертю, між можливостями і границями їх реалізації: «людина не може повернутись назад - в стан долюдської гармонії з природою; її доля - постійне удосконалення розуму, допоки вона не стане господарем природи і самого себе» [9, 47]. Будучи частиною природи людина в будь-якому випадку прагне до розвитку, до створення власного світу, вона має здатність приймати рішення сама: «людина повинна прийняти на себе відповідальність за себе саму і признати, що лише власними зусиллями вона може надати сенс своєму життю...» [9, 50] Проте не завжди вибір є правильним і в таких випадках породжується невпевненість, одна з причин екзистенційної дихотомії.

Е.Фромм пропонує вирішити проблему виникнення дихотомії, усвідомлення сенсу життя шляхом реалізації трьох людських властивостей: любові, продуктивного мислення та продуктивної праці.

Любов в даному випадку розуміється не як пристрасть, а як діяльність з властивими їй турботою, відповідальністю, повагою та знаннями. Вона допомагає задовольняти важливу суть людського існування - потребу в спіл-

куванні, дозволяючи залишитись при цьому самим собою.

Продуктивне мислення, як друга ознака на шляху до вирішення проблеми екзистенціальної дихотомії, активізує мозок і дозволяє рухатись в напрямку до нових відкриттів, постійно удосконалюючи себе і позбавляючи протиріч людського існування [9].

Нарешті третьою ознакою є продуктивна праця, що дозволяє наочно бачити результати реалізації своїх можливостей та існування.

Отже за теорією Е.Фромма людина повинна усвідомити, що сенс її життя формується шляхом реалізації себе через продуктивне життя, а саме завдяки любові, продуктивному мисленню і праці.

Розглядаючи питання цінностей А.Маслоу, людство має важливу життєву ціль, яку прагнуть досягнути всі і вона проявляється у реалізації власного потенціалу. Дана ціль є абсолютною цінністю, шлях до якої лежить через подолання базових потреб (фізіологічних, соціальних потреби у безпеці, повазі). Для кожної людини домінуючою цінністю в ієрархії є та, бажання задовольнити яку, на даний час, є найголовнішою. Найвищою в піраміді А.Маслоу є потреба у самовираженні: творча реалізація, моральність, саморозвиток, духовний ріст і шлях до її забезпечення неможливі без попереднього задоволення нижчих потреб. Особистість, реалізуючи базові потреби, отримує абсолютну радість, задоволення. Можливість досягнути головну ціль є у багатьох, проте лиш в певній частини виходить її реалізувати. Тобто, можливість самоактуалізуватись залежить від пройдених етапів задоволення менш домінантних потреб, як важливих аспектів людського існування.

В залежності від рівня необхідності та задоволення А.Маслоу поділяє життєві цінності на два типи. Буттєві (Б-цінності) пов'язані з духовними прагненнями людини, усвідомленням добра, краси, справедливості. Дані

цінності, на противагу всім іншим, не є обов'язковими, вони не входять в соціальну чи біологічну необхідність людини. Проте буттєві цінності відіграють важливе значення коли людина перебуває в критичних ситуаціях. Їхня сформованість та міцність дозволяє скерувати людину в потрібне русло і навпаки, коли дані цінності не вкорінені, то починається деградація особистості на фоні різноманітних ситуацій. Інший тип цінностей – дефіцієнтні (Д-цінності). Даний тип цінностей включає в себе спокій, мир, безпеку і пов'язується з недостатньою реалізацією базових потреб.[5]

Відсутність первинних орієнтирів у людини, яка шукає сенс є найбільшою проблемою. І.Ялом, розглядаючи дане питання, виділяє кілька способів вирішення відсутності сенсу життя:

- альтруїзм, як безкорисливе прагнення до діяльності без власної вигоди на користь інших: «Впевненість в тому, що віддавати, бути корисним для інших, робити світ кращим для інших – добре, забезпечує потужне джерело сенсу» [10,485];
- відданість справі, в якій людина має можливість саморозвиватись, реалізовуватись, формуючи таким чином конкретні унікальні сенси: «Щоб зрозуміти шлях свого розвитку в його повноцінній людській суті, людина повинна розглянути її в певному аспекті: ким я був? що я зробив? ким я став? Було би неправильно думати, що в своїх справах, в продуктах своєї діяльності власної праці особистість лише проявляється, будучи до і крім них вже готовою і, залишаючись після них тим ж, ким була» [6, 246];
- творчість, представлена не як утворення чогось нового, а як активізація особистості до створення нових, кращих форм життя: «Створення чогось нового, чогось, зазначеного новизною або красою і гармонією, - могутня протитрута відчуттю безглуздості. Творчість оправдовує сама себе, вона ігнорує питання

«для чого?», і вона є оправданням власного існування. Це правильно - творити і присвячувати себе цьому творінню»[10, 486];

- самоактуалізація, яка здатна максимально збільшити особистісні можливості і підсилити психологічне насичення життя: «Подібно до щастя, самоактуалізація є лише результатом, наслідком здійснення сенсу. Лише в тій мірі, в якій людині вдається здійснити сенс, який вона знаходить в зовнішньому світі, вона реалізовує і себе. Якщо вона має намір актуалізувати себе замість реалізації сенсу, смисл самоактуалізації відразу втрачається» [8, 58-59];
- самотрансценденція - найбільш надійний і виправданий спосіб досягнення сенсу життя. Завдяки спрямованості людини на цінності, вона розвиватиметься в правильно-му напрямку.

Стосовно вітчизняних дослідників, то питання сенсу та сенсотворення широко досліджував Д.Леонтьєв. Екзистенція проявляється в найвищій цілі, ідеї до якої людина йде протягом цілого життя і досягнення її стає апогеєм людського існування. Тому, у системі формування сенсу присутня певна ієрархічна структура. Перший рівень формується з цінностей, які існують як суспільні ідеали і є уявленням про досконалість у різних сферах життя. Другий рівень - це відображення власних мотивів, котрі спонукають до втілення в життя ідей, ідеалів. І третій рівень - предметне висвітлення бажань, цілей в конкретному виді діяльності з метою досягнення певних результатів.

Д.Леонтьєв формує поняття «сенсожиттєвих орієнтацій», які в своїй суті формуються із зовнішніх та внутрішніх чинників. Оскільки людина перебуваючи в суспільстві повинна дотримуватись певних норм, то і цінності її формуються відповідно до цих норм, а це в свою чергу, утворює специфічний світогляд. Шляхом вільного вибору ми безпосередньо впливаємо на смислові

процеси, зумовлюючи при цьому зміни в сфері власного сенсу життя. До внутрішніх чинників належить проекція внутрішнього ставлення людини до світу, власне світобачення.[4]

Отже, сенсожиттєві орієнтації за Д.Леонтьєвом - це особистісні цінності, які під дією соціалізації перетворюються у сенсожиттєві цінності та становлять передумову і детермінанту реалізації сенсу життя.

Важливе значення мають погляди С.Рубінштейна на сенсотворчі процеси та цінності. Наявність сенсу життя являється певною «направленістю особистості». Такої думки притримується також російський психолог Л.Божович, Б.Ломов, А.Леонтьєв, асоціюючи його з «ведучим життєвим мотивом» [1; 3]. Його дія проявляється у активізації внутрішніх сил особистості, підвищенні її життєвої стійкості, а при відсутності чи втраті сенсу людина починає деградувати, стає рабом зовнішніх обставин. З точки зору С.Рубінштейна, сенс життя - це є основна психологічна структура регуляції життєвого шляху особистості, він акумулює її становлення і самодетермінацію, тобто здатність людини самій вибирати, а не залежати від зовнішніх чинників.

Найбільший вплив на становлення сенсу життя мають смислові утворення - цінності. В процесі існування людина формує особистісні цінності шляхом перетворення соціальних цінностей та вбудовуючи їх в структуру сенсу життя. Сенсожиттєві цінності представлені як ідеали, ідеальні моделі і їхня динаміка впродовж життя чітко відображається на змінах сенсу.

С.Рубінштейн виділяє цінності як такі, що формуються протягом життєвого досвіду і являються важливими об'єктами для людини. З іншої сторони цінності можуть проектуватись у свідомості як ідеали, будучи при цьому структурними елементами внутрішнього світу людини. При розпаді цінностей, які формують сенс життя, втрачається мотивація життєвих вчин-

ків, зменшується активність, тобто людина починає деградувати.[6, 242-244].

Теорія С.Рубінштейна сходиться з теорією В.Франкла в тому, що незважаючи на основний життєвий сенс, людина на своєму шляху реалізує багато унікальних сенсів. Розуміння власної цілі дозволяє будувати свідомо життя базуючись на моралі.

Сенс життя не притаманний людині з народження, а формується в результаті певних відносин, зв'язків з сутнісними характеристиками людського буття. Тому, розглядаючи особистість як специфічну конструкцію, Б.Братусь доходить до висновку, що вона не є самодостатня. Займаючи певну усвідомлену життєву позицію і стверджуючи її своїми вчинками та діями людина може стати особистістю, а потім досягнути сенс життя. Рівень його формування залежить від внутрішніх та зовнішніх чинників. До внутрішніх належить логіка, здатна до підготовки осмислення себе, своїх дій, власного місця в житті, а до зовнішніх - самоусвідомлення, бажання даної особистості розглядати сенс своїх вчинків, вплив близьких людей, різноманітних подій, тобто зовнішнє середовище.

Б.Братусь окреслює поняття «сенсоутворень», які являються основними одиницями усвідомлення особистості, дозволяють оприділити ставлення людини до тієї чи іншої сфери - до світу, до інших людей, до самого себе. Їхня сукупність утворює цілісну систему, яка, в свою чергу, формує притаманну людині моральну позицію. В результаті появляються особистісні цінності, як усвідомлені і прийняті людиною сенси її життя. Вони утворюють міцний стержень людини, закріплюють її характеристики, моральність. [2, 58-59]

В основу даних сенсоутворень покладено певні функції, одна з яких формування перспективи розвитку особистості, як образу майбутнього, що не залежить від наявної сьогоденної ситуації. Іншою функцією є регулювання реалізації тих чи інших цілей завдяки рівню успішності і моральної оцінки.

Смислова сфера особистості виражається на чотирьох рівнях:

- ситуативний рівень, тобто прагматичні сенси, що проявляються через предметну логіку для досягнення цілі (коли людина керується власними мотивами для задоволення певних потреб в конкретних ситуаціях);
- егоцентричний рівень, що яскраво виражається у власній вигоді. В залежності від можливості надати допомогу на шляху до задоволення потреби, оточуючі люди розглядаються як ті, що можуть допомогти - «корисні» або ті, що перешкоджають - «вороги»;
- групоцентричний рівень, на якому особистість опирається на цінності близьких людей, яких вона ототожнює з собою або ставить їхнє благо вище за власне;
- просоціальний рівень, на якому особистісне спрямування не обмежене користю стосовно замкнутої групи, а характеризується внутрішнім спрямуванням людини отримати результати, які принесуть загальну користь людству.[2, 89-109]

В кожному конкретному випадку можна виділити певний рівень смислової сфери, його зв'язок з смисловими утвореннями та ступінь внутрішньої стійкості.

Висновки та перспективи подальших досліджень: підводячи підсумки викладеного теоретичного аналізу праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, присвячених екзистенції, слід зауважити, що сенс життя є значимою духовно-моральною проблемою людини і його досягнення дозволяє максимально реалізувати себе як особистість.

Таким чином, дослідження сенсоутворення, як невід'ємної складової на шляху до реалізації особистості, набуває важливого соціального значення, як можливий фактор підвищення актуалізації людини і досягнення максимальних результатів її у будь-якій діяльності.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Божович Л. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
2. Братусь Б. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1998. – 301 с.
3. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Леонтьев Д. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
7. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия/Психология личности. Сборник. – М.: МГУ, 1982. – с. 118–126.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
9. Фромм Э. Человек для самого себя. – М.: Республика, 1993. – 352 с.
10. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Класс, 1999. – 575 с.

МАНОХА Д.С.,
аспірант, НТУУ „Київський
політехнічний інститут”, м. Київ

РЕКЛАМА ЯК СУСПІЛЬНИЙ ФЕНОМЕН ТА КОМУНІКАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС

У статті представлені комунікаційні характеристики рекламного впливу, а також – теоретико-прикладні можливості низки сучасних теорій реклами у напрямку оптимізації та підвищення ефективності рекламної взаємодії у сучасному соціумі.

Ключові слова: рекламний вплив, теорії реклами, комунікаційний процес, комунікаційні характеристики реклами, ефективність рекламної взаємодії.

В статье представлены коммуникационные характеристики рекламного воздействия, а также - теоретико-прикладные возможности ряда современных теорий рекламы в направлении оптимизации и повышения эффективности рекламной взаимодействия в современном социуме.

Ключевые слова: рекламное воздействие, теории рекламы, коммуникационный процесс, коммуникационные характеристики рекламы, эффективность рекламной взаимодействия.

This article represents the communication characteristics of advertising exposure, and - theoretical and practical possibilities of a number of modern theories of advertising in optimizing and improving your overall interaction in modern society.

Keywords: exposure, the theory of advertising, communication process, communication characteristics of advertising, advertising effectiveness of interaction.

у сучасному соціумі критерії ефективності реклами як суспільного феномена та комунікаційного процесу можна розділити на три великі групи:

1 – *організаційні критерії*, до яких відносять критерії, пов'язані із процесом розробки, розміщення, просування, менеджменту рекламної кампанії, організаційних можливостей медіаплану та ін. заходів щодо створення та „подачі” рекламного продукту;

2 – *змістові та якісні критерії*, у колі „уваги” яких – зміст, предмет, спосіб втілення змісту, якість відображення змісту у зображенні чи образі, та ін. складові рекламного продукту;

3 – критерії *ефективності сприймання* рекламного повідомлення, які окреслюють поле взаємодії та стосунків у системі „реklamний продукт – реципієнт – результат, ефект, вплив”. Саме ця група критеріїв найбільшою мірою здатна кваліфікувати „ефект”, „результат”, „вплив”, що, власне, і постають головною складовою рекламного процесу як однієї з форм соціальної комунікації.

Таким чином для аналізу успішності впливу рекламного повідомлення загалом можна виділити наступні чинники:

- Візуальні прийоми та інші засоби презентації повідомлення.
- Сюжетність соціальної реклами.
- Ефективність сприймання та „дієвість” реклами.

Дж. Гербнер, а за ним Г. Г. Почепцов [Почепцов Г. Г., 1999, 21], називає три головні етапи у розвитку комунікації: доіндустріальний, друкований, телевізійний. Доіндустріальний етап комунікації характеризується такою організацією процесу спілкування, який може бути виражений у формулі: спілкування «обличчям до обличчя». Такий процес спілкування був властивий усій спільноті і мав вигляд переважно міжособистісної, інтерперсональної, комунікації, що відбувалася у формі діалогу або монологу.

Друкований етап пов'язується з першою індустріальною революцією, з виникненням масового спілкування, що зробило життя плюралістичним. Телевізійний етап з'явився завдяки другій індустріальній революції, коли моделі поведінки отримувалися до того, як люди навчалися читати.

На моє переконання, зміну етапів розвитку комунікації слід вбачати не так в індустріальних революціях, як в психологічній перебудові комунікаторів, поштовхом до чого, звичайно, були різного роду революції та суспільні зміни.

Зміна й виникнення різних видів комунікації є внутрішньою потребою людини й суспільства в цілому. Ця потреба, безперечно, формується під впливом зовнішніх факторів суспільного розвитку.

Першим зовнішнім фактором, який змінив характер спілкування, було виникнення письма. Дописемне, або усне, спілкування було єдино можливим видом комунікації на ранніх етапах розвитку людства. На дописемному етапі переважала міжособистісна й групова комунікація. Комунікативний процес мав характер безпосереднього діалогічного міжособистісного спілкування або спілкування з малою групою чи групового спілкування. Писемний етап комунікації ускладнив комунікативний процес, зробив його опосередкованим, дискретним у просторі й часі, стимулював виникнення такого виду спілкування, як публічне; у той же час закладалися основи масової комунікації, яка на друкарському етапі набула розвою.

Аудіовізуальний етап комунікації посилив процеси масового комунікування. З переходом на етап електронномедійний масова комунікація зазнала процесу глобалізації, що стає причиною виникнення віртуальної комунікації такого спілкування, коли процеси передачі й отримання інформації переплітаються в часі й просторі, а комунікант у той же час виступає у ролі комуніката.

Таким чином розвиток реклами можна тісно пов'язати і з еволюцією комунікативного процесу в цілому, а якщо точніше, то з розвитком ринкомедійної комунікації. Згідно з Г. Г. Почепцовим, види комунікації можна представити у наступній таблиці:

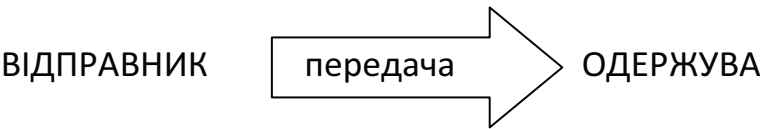
Одновекторна комунікація		Багатовекторна комунікація	
Комунікація з собою		Міжособистісна (інтерперсональна) комунікація	Групова комунікація (у малих групах)
Комунікація з групою		Міжгрупова комунікація	(у великих групах)
З публікою	З масою		публічна масова
	Ринкомедійна комунікація		Віртуальна комунікація
Монологічна форма		Діалогічна форма	

Ринкомедійна комунікація є результатом розвитку комунікації з масою людей на засадах економічних, коли маса розглядається як група індивідуальних споживачів інформаційної продукції. При цьому однобічними є суспільні зв'язки з джерелом комунікації, не на належному рівні усвідомлюється ринкова маса людей як потенційно можлива духовно-суспільна єдність.

Віртуальна комунікація виникає у масовій комунікації в результаті процесу глобалізації масової комунікації,

виникнення мультимедійних систем, що веде до зміни самої природи комунікативного процесу, багатовекторність якого настільки стає складною, що комунікатор одночасно отримує роль і комуніканта, і комуніката. Ця одночасність є продуктом віртуального (можливого) перебування в одному й тому ж часі й просторі багатьох комунікаторів завдяки технічній можливості фізично об'єднуватися в глобальні інформаційні над-системи.

Загальна модель комунікації має такий вигляд:



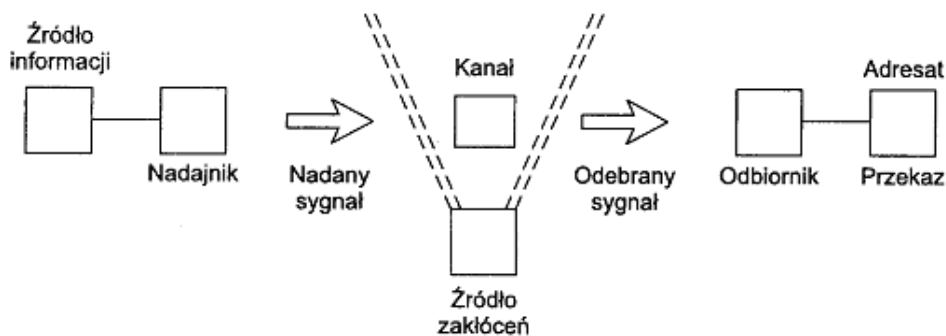
Тобто згідно з цією схемою існує певний «відправник» повідомлення (в контексті реклами – це рекламодавець), а також «одержувач» цього ж повідомлення (в контексті реклами – цільова аудиторія на яку вона розрахована) і між ними, власне, проходить процес обміну інформацією. Але існує велика кількість авторських моделей, що відображають той чи інший аспект комунікативного процесу.

а) Авторські підходи до комунікативного процесу як суспільного феномена

На думку Деніса МакКвайла можна виділити чотири типи комунікації,

які, по суті, репрезентують аспекти комунікативного процесу, частково його фази: моделі трансмісії, моделі ритуалу, моделі привернення уваги і моделі рецепції. Далі будуть розглянуті приклади авторських моделей, що представляли б кожний з цих типів.

Першою з цих моделей я б хотів розглянути є *модель трансмісії сигналу, або модель Шеннона-Вівера*. Вона була запропонована математиком К. Шенноном (1948) і являє з себе модель передачі сигналу для технічних систем. В результаті роботи над нею В. Вівера вона врешті набула наступного вигляду:



Ця модель являє собою більш розгалужену систему чинників комунікативного процесу. Вона має фази і розглядає комунікацію як процес трансмісії сигналу, тобто опосередкованої певними засобами його передачі. Передавач від джерела інформації (комуніканта) отримує її й у вигляді сигналу через канал під впливом джерела шуму (які можуть або заважати передачі інформації, або можуть її викривлювати) здійснює передачу інформації; сигнал отримує споживач сигналу, від якого адресат бере інформацію у вигляді її переказу.

Комунікативний процес за моделлю Шеннона-Вівера можна розглядати як структурований процес встановлення й підтримання контакту між комунікаторами, що являє собою систему фаз процесу контактування і

має характер трансмісії сигналу при використанні технічних систем спілкування.

З цієї моделі можна скласти уявлення про шлях, який реклама проходить від адресанта (джерела інформації) і до адресата. Також є дуже важливим відображення в цій моделі такого поняття як «шуми»

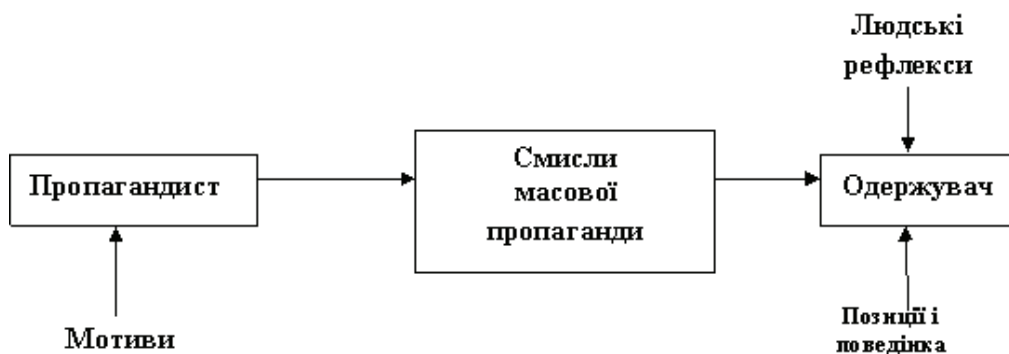
Модель всесильної пропаганди, або модель С. Чакотіна, яка, в принципі, стосується пропаганди загалом, але її цілком можна віднести і до реклами зокрема.

Серж Чакотін, німецький емігрант у Франції, займався гітлерівською пропагандою. І на основі здобутого досвіду представив психологічну модель проведення масової пропаганди.

На його думку, гітлерівська пропаганда здійснювалася на засадах тео-

рії Павлова про вироблення умовних рефлексів у тварин. Техніка пропаганди трималася на зв'язку визначених ідеологічних смислів з внутрішніми рефlekсами людини. Модель Чакоті-

на, по суті, відбивала думку про те, що риторика - мистецтво переконання - є мистецтвом догоджання: чим вдаліше переконуєш, тим вдаліше догоджаєш слухачам.



Таким чином згідно ї цією моделлю, ототожнюючи пропагандиста з рекламистом, можна сказати, що власне «повідомлення», яке має бути донесене до адресата перш за все апелює до людських рефлексів, позицій і стереотипів поведінки.

Чакотін, уявляючи для себе людину істотою, що керується радше інстинктами і почуттями, аніж розумом, виділяв чотири рефлексі людини, на яких мала триматися пропаганда: агресивний, сексуальний, захисний та харчовий. Пропаганда для Чекотіна - це повтор гасел, що торкалися інстинктів та почуттів людини. Комунікативний процес, таким чином, зводився до одновекторності й спрямованості на великі групи - масу, яка мала перетворюватися у «потрібну публіку» способом передачі дозованої інформації та нав'язування ідеологічних смислів, що підкріплювалися життєвими рефlekсами людини.

Але для ефективності реклами велику роль відіграє не лише правильно організований процес передачі інформації, а й правильність кодування сигналу, себто форма подачі, доречність формулювань у рекламі і т.п. Одним словом рекламодавець має бути

впевнений, що сигнал буде інтерпретовано (сприйнято або декодовано) правильним чином і зворотна реакція буде такою, якою вона була запланована рекламистами (для реклами частіше за все - збільшення продажів того чи іншого продукту). Тобто адекватним має бути кодування сигналу.

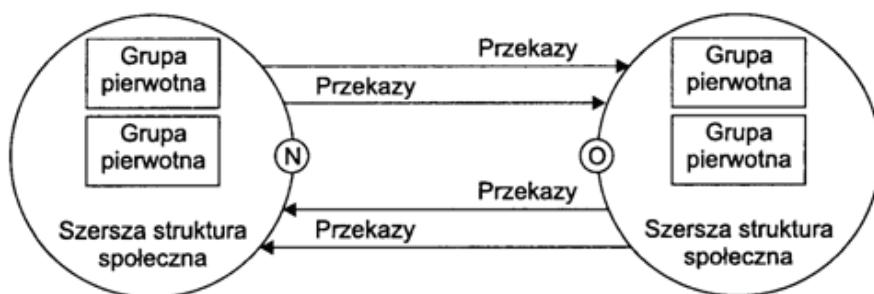
При виборі кодування необхідно враховувати два основні аспекти комунікативного процесу, а саме - *технічний та психологічний*. До першого відносяться розробка загальної схеми передачі повідомлення, вибір каналу передачі, врахування технічних шумів, що можуть цій передачі заважати. Психологічний аспект включає в себе перш за все вибір цільової аудиторії. Потім - врахування всіх її особливостей, шумів психологічного походження, що можуть зашкодити передачі повідомлення і т.п.

Якщо говорити про співвідношення цих двох понять, то над ними обома стоїть мета проведення рекламної кампанії, що вже зазначалася вище, а саме - отримання позитивного зворотного зв'язку. Далі на основі заздалегідь визначеної цільової аудиторії (психологічний аспект) будується механізм комунікації і розробляється стратегія

(технічний аспект).

До моделей, що досліджують психологічний аспект належить соціологічна модель, або модель Рілеїв. Дослідження соціальних психологів Дж. і М. Рілеїв довели, що існує сильний вплив малої соціальної групи, до якої

належить або хоче належати певна особистість, на її позиції й поведінку. Велику роль відіграє первинна група, яка впливає на почуття, думки, позиції, поведінку відправника твору (N). Отримувач твору (O) теж залежний від своєї первинної групи.

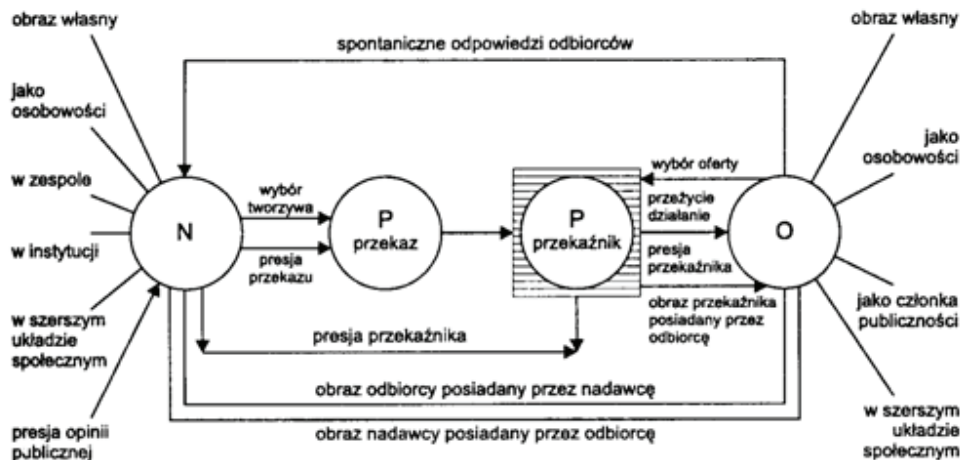


Rys. 10. Model socjologiczny Rileyów, 1959.

Źródło: Riley i Riley, 1959

Аналітична модель, або модель Г. Малецького, сконструйована в 1963 році західнонімецьким психологом Г. Малецьким, відрізняється від моделі Рілеїв наявністю пси-

хологічних змінних: особистість комунікаторів, взаємосприйняття учасників процесу, належність до колективів у межах різних інституцій тощо.



Rys. 12. Model analityczny Maletzkego

Źródło: Maletzke, 1963

N - відправник повідомлення (P), передавач (P - przekaznik), O - одержувач повідомлення, presja przekaznika - тиск передавача.

Ця модель демонструє складність комунікативного процесу, який, по-перше, залежить від соціально-психологічних особливостей комунікаторів, по-

друге, є багатовекторним і двокерованим на рівні споживання інформації, оскільки на отримувача інформації впливає передавач повідомлення, скажімо, ЗМК, та й отримувач інформації виявляє активну позицію щодо передавача - сприймає тільки необхідну йому інформацію.

Також до цього типу моделей відноситься *модель двоступеневого припливу інформації та думки, або мо-*

дель Каца-Лазарсфельда. На цій моделі розмежовуються два процеси: процес передачі (інформації, а також поглядів, думок, оцінок) і процес впливу на позиції та свідомість інших людей. Двоступеневість полягає в актуалізації ролі споживачів інформації: деякі споживачі виконують не лише роль отримувачів і селекціонерів, а й поведирів публічної думки.

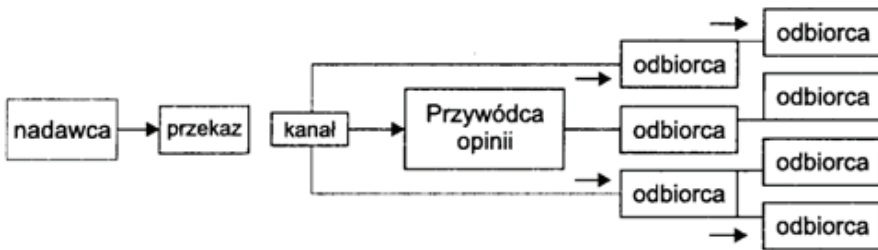


Рис. 9. Модель двоступеневого przepływu informacji wg Katza i Lazarsfelda, 1955

Ця схема достатньо ефективно використовується в рекламі, зокрема коли до неї залучають відомих людей (наприклад акторів).

Вільбур Шрамм, перший із гуманітаріїв, хто адаптував технічну модель Шеннона до нетехнічних умов спіл-

кування (1954). Він першим застосував термін спільного досвіду (shared experience) до процесу комунікації, тобто спільних позицій, ідей, символів, які об'єднують комуніканта й комуніката, створивши модель спільного досвіду.

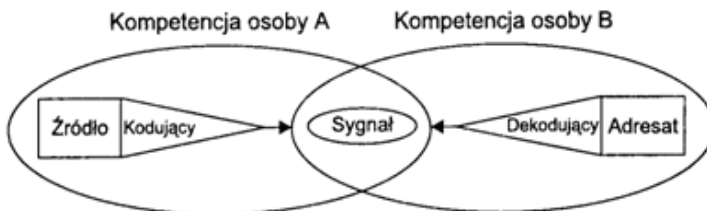
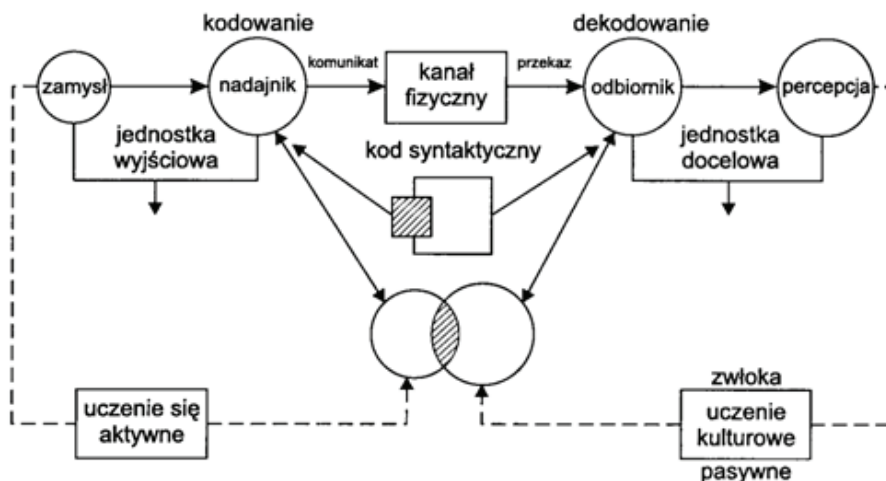


Рис. 13. Model wspólnoty doświadczeń
Źródło: Schramm, 1954

А. Молес розширив модель Шрамма, пов'язавши її з моделлю Шеннона. Результатом стала модель розширеного досвіду. Важливим є запровадження на моделі елемента самонавчання.

Отримувач інформації може поступово під впливом комуніканта розширювати свій код чи знання, тим самим він розширює свої можливості щодо спілкування.

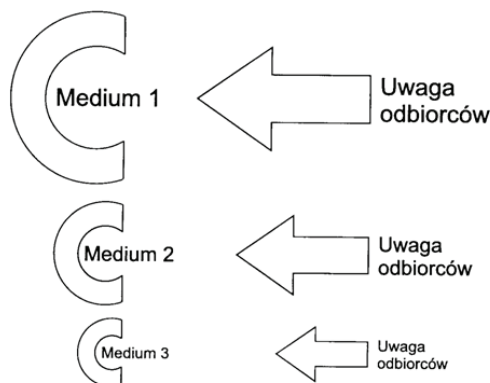


Rys. 17. Model rozszerzenia doświadczeń Molesa
Źródło: Moles, 1971

б) Образно-метафоричні підходи до комунікативного процесу як суспільного феномена

Модель розголосу: комунікація як демонстрація й привернення уваги. Модель охоплює масовомедійні процеси і розрахована на масовий вплив. Основою моделі є встановлення й під-

тримання уваги комунікатів не так до повідомлення, як до самого засобу комунікації. При цьому переслідується мета чисто бізнесова, економічна: комунікати підтримують існування ЗМК, а також через цей засіб підтримують рекламодавців, реагують на товари та послуги, що рекламуються.



Rys. 19. Model komunikowania jako rozgłosu

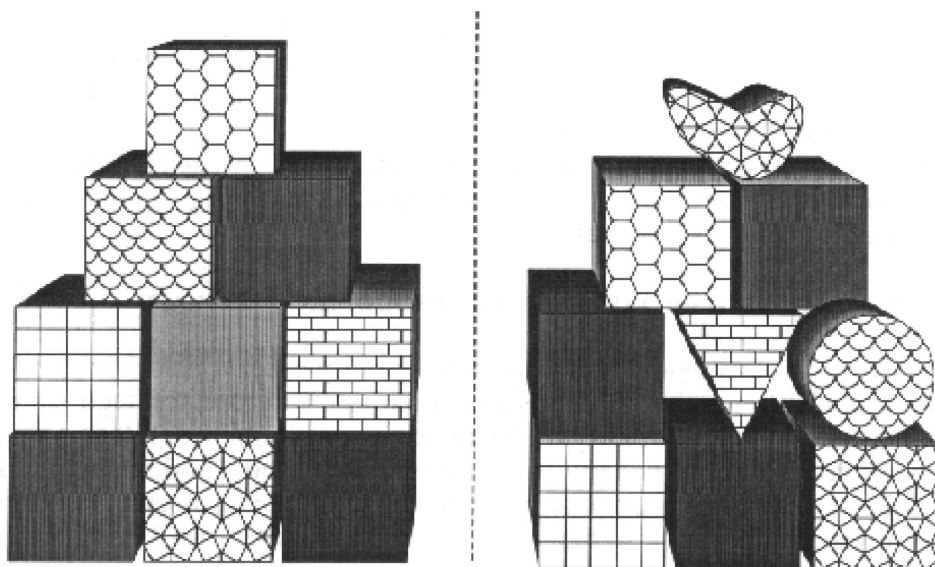
Комунікація на такій моделі розглядається як спектакль, де публіка споглядає, але не бере участі. При цьому факт уваги є більш важливим, ніж якість уваги. В увазі до засобу сила ЗМК, яка стає важливим компонентом формування суспільної свідомості. ЗМК робить все, аби здобути увагу аудиторії, у цьому криється «медійна логіка».

Модель демонстрації й привернення уваги відповідає інтересам особливо тих комунікатив, які вбачають у ЗМК предмет розваги. Акцент при цьому робиться не так на зміст повідомлень, як на їх доступність, демонстративність тощо. Вибірковість уваги комунікатив до ЗМК є чи не найголовнішою характеристикою моделі: чим стійкіша увага до одного ЗМК, тим слабкішою є увага до інших ЗМК.

Також існує цілий ряд так званих моделей рецепції: кодування й деко-

дування висловлювання. Основою моделей рецепції є уявлення про процес спілкування як фазовий процес, що складається з актів кодування повідомлення та його декодування. При цьому зміст декодованого повідомлення буде відрізнятися від змісту повідомлення, яке кодував автор. Процес рецепції найчастіше обумовлюється самим отримувачем інформації; реципієнт (той, хто сприймає) є не пасивним, а активним декодувальником, зміст повідомлення великою мірою залежить від позицій реципієнта.

Прикладом моделей такого типу може слугувати модель кубиків. Вона представляє повідомлення у вигляді набору кубиків, у якому існує ієрархія важливості елементів і чітко структурована послідовність. Адресат же (реципієнт) обробляє отриману інформацію і вибудовує власну структуру і ієрархію.



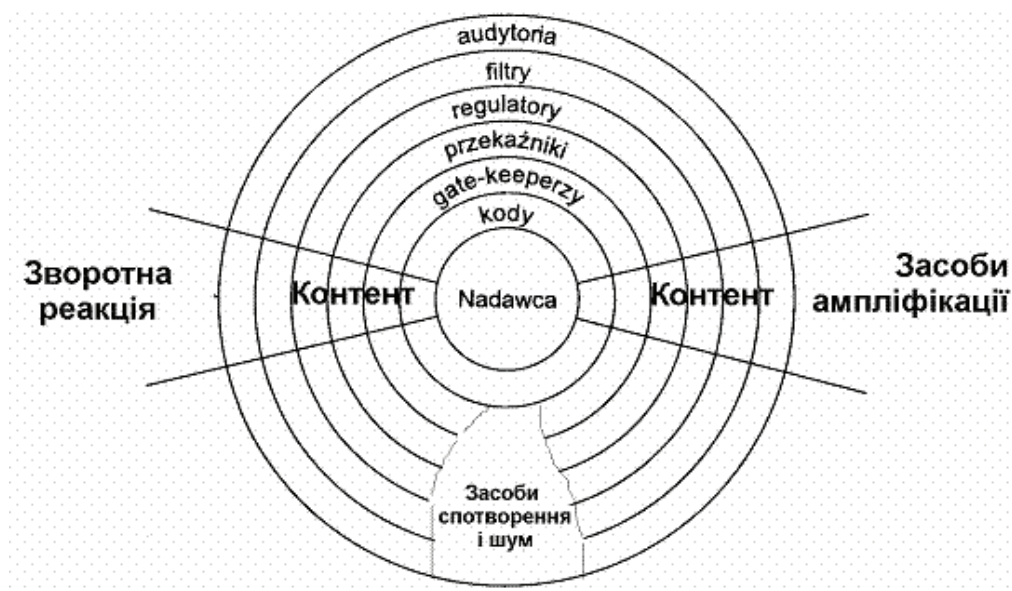
Джордж Гербнер починає розглядати процес комунікації и як не лінійне явище. Трохи інтерпретована

до ілюстрування процесу дії реклами його схема матиме наступний вигляд:

Комунікативний процес	Поле досліджень
1. Хтось (особа або інституція)	Вивчення аудиторії
2. сприймає подію	Теорія перцепції
3. і реагує	Вимірювання ефективності
4. у ситуації	Вивчення фізичної й суспільної ситуації спілкування
5. за допомогою певних засобів	Аналіз засобів, контроль устаткування
6. щоб зробити доступним матеріали	Дистрибуція (поширення)
7. у певній формі	Структура, форма, стиль
8. і в певному контексті	Вивчення впливу контексту
9. передає зміст	Аналіз змісту
10. з певними результатами	Вивченні реакції

Ця модель вичерпно пояснює механізм продукування конкретної форми рекламного продукту і мети рекламної діяльності, але все ж є недостатньою для ілюстрування реклами. Як комунікативного процесу.

З цієї метою також не можна не згадати модель хвилі, або модель HUB. Що була розроблена трьома американськими авторами – Гербертом, Унгурайтом і Боном. Вона має наступний вигляд:



Контент - особи, групи осіб, суспільство використовують засоби комунікації, щоб застосувати контент (знання, зміст) з метою досягнення одного або кількох спеціальних ефектів. Контент масової комунікації відрізняється від контенту персональної або групової комунікації, бо повідомлення у сфері масової комунікації мало персоналізоване, спеціалізоване, більш швидко поширюється і має зручніші канали проходження. Загалом виділяють шість завдань або категорій контенту масової комунікації: розваги, новини, коментарі, виховання, паблік рилейшинз і реклама.

Засоби ампліфікації - різні інституції можуть впливати на характер і форму подачі інформації.

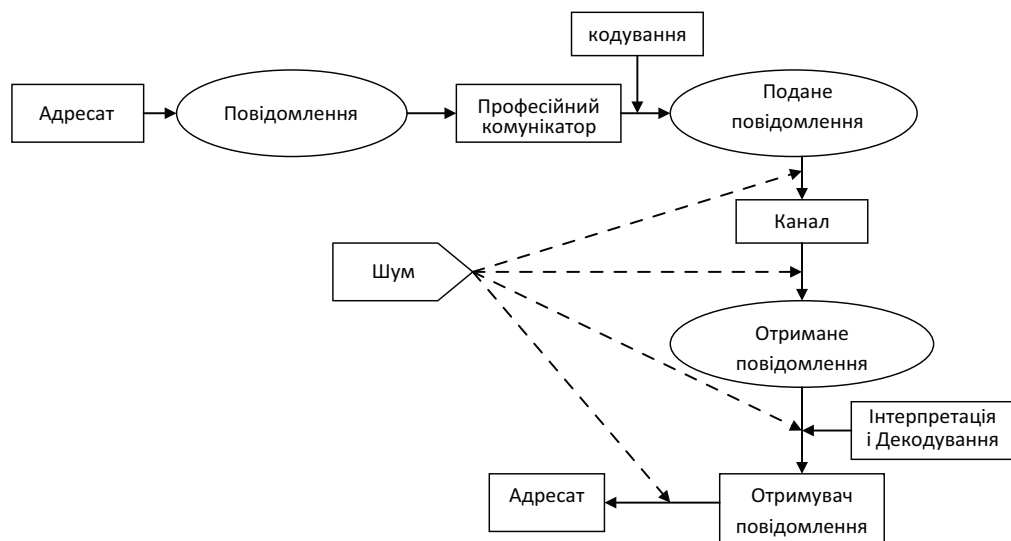
Зворотна реакція - реакція, яку має отримувати комунікатор та аналізувати її з метою удосконалення процесу комунікації.

Модель HUB демонструє фазовість процесу комунікації. Між комунікантом і комунікатом існує кілька фаз, що деформують, обмежують, контролюють і т. п. процес передачі інформації до аудиторії. Це фази захисту інформації (gatekeeper), регулювання та фільтрування. Окрім того сприймання інформації аудиторією залежить від контенту, засобів спотворення й

шуму, засобів ампліфікації.

Автор підручника «Засоби масової комунікації й масова комунікація» Томаш Гобан-Клас (1978) запропонував синтетичну модель. Модель трансмісії,- пише Т. Гобан-Клас, - породжена найдавнішими інституціональними контекстами - владою, школою, церквою - і відповідала справі ЗМК, які мали мету пропагувати, давати інструкції чи просто передавати інформацію. Модель ритуалу чи експресії найкраще відповідає ситуаціям, пов'язаним з мистецтвом, розвагою та урочистими подіями. Модель розголосу звертає увагу на повідомлення, завданням яких є завоювання аудиторією для престижу чи прибутку. Модель рецепції означає, що сильна влада засобів є вдаваною, бо в результаті все залежить від аудиторії, тих, хто сприймає.

Загалом, кожна модель відрізняється від іншої складністю відтворення явища, відображає його в певному аспекті. Жодна з розглянутих моделей не є повним відображенням процесу комунікації, тому мною була зроблена спроба певним чином узагальнити наведені вище моделі і вивести одну, аби вона відображала всі аспекти реклами, як комунікативного процесу. Схема має наступний вигляд:



Звичайно цю модель також у більшості своїй можна віднести до трансмісійних, тобто таких, що показують лише технічний аспект комунікації. Але, на мою думку, цього цілком достатньо, оскільки психологічний аспект процесу комунікації загалом і у рекламі зокрема достатньо повно відображають вже наведені вище моделі кубиків, спільного досвіду і соціологічна модель.

Сучасний суспільний комунікацій-

ний простір прагне до запровадження методів та засобів, що зумовлюватимуть найбільш високий рівень ефективності рекламного впливу як такого, соціального – зокрема. Наведений вище перелік теоретичних і практичних підходів – лише один з багатьох, проте й від може відкрити досить широкий спектр цікавих можливостей для якісної модернізації комунікаційної складової сучасного рекламного впливу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. - М., Наука, Смысл, 1999. - 350 с.
2. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы. Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 288 с.
3. Карпова С.В. Международное рекламное дело. – М.: КНОРУС, 2007. – 288 с.
4. Кортленд Л. Бове, Уильям Ф. Аренс. Современная реклама. – М., 1995. – 610 с.
5. Николайшвили Г. Социальная реклама. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 191 с.: ил.
6. Сергеев С. Социальная реклама. – Самара.: Издательский дом „бахрах-М”, 2006. – 288 с.
7. Уэлс У., Бернет Дж., Мориарти С. Реклама: принципы и практика. М., 2001. – 800 с.
8. Ульяновский А. Мифодизайн: коммерческие и социальные мифы. – СПб.: Питер, 2005. – 544 с.: ил.
9. Berger W. Public Service Advertising in America. // www.psaresearch.com
10. Serl J.R. Intentionality. Cambridge, N.Y., Melbourne, Cambridge University Press

МИЩИШИН М.М.,
аспірант кафедри психології,
педагогіки і соціального
управління,
Національний університет
«Львівська політехніка»

ВПЛИВ ПСИХІЧНОГО ОБРАЗУ СИТУАЦІЇ НА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ В СИСТЕМІ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ

У статті визначено чинники, які впливають на результати експертної оцінки ситуації. Встановлено взаємозв'язок результатів експертної оцінки в державній службі із сформованим у свідомості експертів образом ситуації. Визначено залежність ефективності управлінських рішень від якості експертної оцінки ситуації.

Ключові слова: експертна оцінка, управлінське рішення, образ ситуації, досвід, мотив, упередження в оцінці та прийнятті рішень.

В статье определены факторы, влияющие на результаты экспертной оценки ситуации. Установлена взаимосвязь результатов экспертной оценки в государственной службе со сформированным в сознании экспертов образом ситуации. Определена зависимость эффективности управленческих решений от качества экспертной оценки ситуации.

Ключевые слова: экспертная оценка, управленческое решение, образ ситуации, опыт, мотив, предубеждения в оценке и принятии решений.

The article deals with the factors that affect the results of expert judgment . Correlation results of expert judgment in the public administration and experts formed image of the situation in the mind of expert are determined. The dependence of the efficiency of management decisions on the quality of expert judgment of the situation is determined.

Key words: expert judgment, management decision, the image of the situation, experience, motivation, bias in assessment and decision making.

© Мищишин М.М., 2012

Постановка проблеми. Однією із основних функцій управління є прийняття рішень. Часто в процесі управління зустрічаються проблемні ситуації, які потребують особливої уваги, оскільки рішення, які будуть прийняті щодо цих ситуацій можуть мати серйозні наслідки для добробуту держави. Ці рішення не повинні бути спонтанними і необдуманими, а отже, для прийняття ефективного рішення державний управлінець має володіти достовірною інформацією і орієнтуватися в ситуації, яка виникла. Для правильної оцінки ситуації і для того, щоб спрогнозувати можливі варіанти її розвитку залучається група експертів.

Оскільки ефективність управлінського рішення залежить від багатьох факторів, серед яких експертна оцінка ситуації є одним із найважливішим, то експертами повинні бути фахівці, які володіють знаннями, навичками і досвідом у різних галузях. Попри важливість компетентності експертів варто враховувати і психологічні характеристики, які мають значний вплив на результати експертної оцінки. На оцінку і прийняття рішення експертами в значній мірі впливають психічні образи сформовані щодо ситуації, яка склалася і ймовірних сцен її розвитку. Образ ситуації формується на основі досвіду, стереотипів, мотиваційної та емоційної сфери особистості, переконань та поглядів. Саме ці чинники часто відіграють ключову роль в експертній оцінці, але в більшості випадків важливість їх дослідження є проігнорованою.

Стан дослідження. Аналіз останніх джерел та публікацій показав, що дана тема здебільшого досліджується односторонньо: або з точки зору менеджменту, або психології. У працях таких вчених, як Г.М. Гнатієнко, Л. І. Донець, В.В. Крючковський, Б.Г. Литвак та ін. описано основні вимоги до експертів, етапи проведення експертних оцінок, їх види та сфери застосування. Процес прийняття рішення в когнітивній

психології досліджували R.J. Sternberg, K. Sternberg, Р.Л. Солсо та ін. Психологічні фактори, які впливають на експертну оцінку, упередження, які впливають на оцінку в процесі прийняття рішень та методи їх усунення проаналізовано в публікаціях таких закордонних вчених як R. R.Hoffman та Geir Kirkeboen.

Отже, як показує аналіз останніх публікацій проблема образу в сфері державного управління є досить актуальною і недостатньо дослідженою на сьогодні.

Мета статті – встановити взаємозв'язок результатів експертної оцінки в державній службі із процесом формування образу ситуації.

Для досягнення мети поставлені наступні завдання:

- проаналізувати поняття «експертна оцінка» та її роль в державному управлінні;
- обґрунтувати вплив психологічних чинників, які формують образ ситуації, на результати експертної оцінки.

Виклад основного матеріалу. В державному управлінні експертна оцінка використовується для того, щоб за умов невизначеності, недостатньої поінформованості чи компетентності в певній сфері державний управлінець зміг отримати думку відразу декількох спеціалістів і виробити рішення на основі їх суджень.

Для комплексної оцінки ситуації потрібні професійні знання експертів, оскільки процес прийняття рішень постійно ускладнюється через збільшення кількості факторів впливу, змісту, важливості та кількості інформації [7].

Для того, щоб отримана експертна інформація була якісною, необхідне виконання наступних умов: наявність експертної групи, що складається з фахівців, професійно знайомих з об'єктом експертизи і що мають досвід експертної роботи; наявність аналітичної групи, яка професійно володіє технологією організації і проведення експертиз, методами отримання і ана-

лізу експертної інформації; отримання достовірної експертної інформації; організація взаємодії між експертами; коректна обробка й аналіз експертної інформації [3].

В якості експертів можуть виступати компетентні представники різних організацій, консультанти, науковці та інші фахівці. Експертизи бувають індивідуальні і колективні, з обміном інформації між експертами і анонімні, однорівневі та багаторівневі.

Автори В. В. Крючковський та Д. В. Ходаков зазначають, що експертні оцінки - це, насамперед, думки колективу висококваліфікованих фахівців, висловлені у вигляді змістовної, якісної або кількісної оцінки об'єкта і призначені для використання прийняття рішень [3]. Експерт — це особа (спеціаліст), якому довірено висловити думку про якийсь суперечливий чи складний випадок, оскільки людство у складних ситуаціях завжди намагалося врахувати думку висококваліфікованих спеціалістів у різних сферах життєдіяльності [1, с.26].

Експертні технології відіграють важливу роль в прийнятті управлінських рішень загалом, а також допомагають поетапно реалізовувати їх через: визначення цілей, експертного прогнозу, сценарію очікуваного розвитку ситуації, генерування альтернативних варіантів рішення, прийняття колективних рішень [5, с.35].

Процес групового обговорення проблемної ситуації характеризується тим, що колективні оцінки, як правило, менш суб'єктивні, і рішення, прийняті на їхній основі, зв'язані з більшою ймовірністю здійснення. Використовуючи групові експертні процедури, припускають, що при рішенні проблем в умовах невизначеності думка групи експертів надійніша, ніж думка окремого експерта, тобто, дві групи однаково компетентних експертів з більшою ймовірністю дадуть аналогічні відповіді, ніж два експерти [2, с.64].

Згідно тверджень Б.Г. Литвака професійно прийняте рішення ґрунтується

на адекватному уявленні управлінської ситуації, розумінні структури і комплексного характеру її складових, врахуванні основних факторів і тенденцій, які впливають на розвиток і визначення шляхів ефективного досягнення поставлених цілей [4, с.29].

Подібне твердження зустрічається і в Р.Солсо «В експериментальній психології здавна існує загальне уявлення про те, що люди вирішують завдання і формують поняття шляхом висування і перевірки гіпотез» [6, с.409]. Формування поняття починається з вибору гіпотези, або стратегії, яка відповідає цілям дослідження. Завжди, коли людина прагне «щось виявити», можна припустити, що вона встановлює пріоритети, так само як, наприклад, учений планує послідовність експериментів, або юрист задає послідовні питання чи лікар проводить ряд діагностичних аналізів». Спосіб репрезентації інформації при вирішенні задачі важливий для знаходження її рішення. Всі наші дії є наслідками інформації, представленої образами в нашій свідомості.

Знання експерта відрізняється від знань новачків своєю організацією, а також їх масштабністю. Експерти мають в своєму арсеналі набір концептуально різних типів проблем, а також шляхів їх подолання. Деякі знання експертів представлені у вигляді ментальних моделей, які є динамічними концепціями на основі представлення подій, властивостей та співвідношень. Для прикладу, у дослідженні діяльності інженерів, що проектували мости, яке проводив у 1992 р. R.R. Hoffman, було виявлено, що інженери конструюють проекти в уяві, а потім переносять їх на матеріальний носій. Ментальні моделі подібно моделюються на світ, адже вони є компонентами чуттєвого представлення, які можуть представляти собою абстрактні поняття і функціональні відносини. Вчений також стверджує, що існують деякі сфери, такі як сфера державної внутрішньої політики, де ментальні

моделі значною мірою є «абстрактними». Тобто, вони приймають форму схем, які відображають суттєві риси, а не деталі і мінливості понять, категорій або ситуацій [9].

Фахівці використовують «абстрактні» уявлення, які покладаються на «глибоке знання», тобто концептуальне розуміння функціональних зв'язків і фізичних принципів, які стосуються понять. Крім того, експерти можуть краще оцінити складність проблеми і знати умови застосування спеціальних знань і процедури. В них, у міру накопичення досвіду і практики, виявляються нові відмітні особливості, що дозволяють робити активний, стратегічний пошук важливої інформації.

Більшість психологів в дослідженні пізнавальних процесів, зокрема, процесів прийняття рішень погоджуються із німецьким психологом – Карлом Дункером (Karl Duncker), згідно якого рішення проблеми часто включають в себе такі цикли:

- (1) перевірка наявних даних-->
- (2) формування ментальної моделі (образу) та пов'язаних з нею гіпотез -->
- (3) пошук інформації для перевірки гіпотези -->
- (4) уточнення ментальної моделі -->
- (5) підготовка рішення [8].

В процесі прийняття рішення експерти покладаються на теорію очікуваної вигоди кожного вибору розглянутих альтернатив, яка розраховується шляхом множення (за оцінкою) корисності кожного з можливих наслідків результатів із ймовірністю їх виникнення, а потім додаються всі компоненти результату.

Geir Kirkeboen стверджує, що відповідно до теорії очікуваної вигоди, зробити раціональний вибір означає перш за все розглянути усі альтернативи, знайти можливі результати кожної з них, оцінити ймовірність для кожного з цих результатів і їх наслідків, оцінити вигоду наслідків кожного результату відносно один одного, обчислювати очікувану вигоду кожного варіанту, і, нарешті, вибрати варіант з

найвищою очікуваною вигодою. Але згідно його слів, так теорія виглядає «в ідеалі», а насправді, на процес прийняття рішення впливає велика кількість суб'єктивних факторів [10].

Відповідно до вище наведеного аналізу ми пропонуємо розглядати психічний образ ситуації, як основний суб'єктивний чинник, який впливає на прийняття рішення. Образ ситуації формуються в свідомості індивіда на основі досвіду, стереотипів, поглядів, ставлень до ситуації, мотивів та емоційних настроїв. Важливе місце в даному процесі посідає досвід. Придбання досвіду, як і всі форми розвитку, може бути індивідуальною відмінністю в психологічних і поведінкових характеристиках.

Накопичення навичок на основі досвіду і практики вважається ключовим при визначенні рівня експерта. У міру накопичення досвіду і практики, виявляються нові відмітні особливості, що дозволяють робити активний, стратегічний пошук важливої інформації [11, с.506].

Експерти думають готовими схемами, які організовані відповідно до основної структурної подібності між знаннями, здобутими через досвід. Вони вміють маніпулювати візуальними зображеннями, можуть використовувати візуальні уявлення до різних типів проблем, які мають очевидні просторові компоненти, що забезпечує більшу гнучкість і ймовірність того, що буде прийнято вірне рішення. Експерти намагаються порівнювати те, що їм відомо про дану проблему із знаннями, здобутими на основі досвіду [10].

Але, варто відмітити, що при прийнятті рішень досвід не завжди має позитивне значення. Справді, знання придбані на основі досвіду спрощують процес мислення, оскільки надають готову схему вирішення проблеми, але з іншого боку важливу роль буде відігравати те, яким був минулий досвід, позитивно чи негативно забарвленим. Відповідно до попереднього

досвіду експерта, у нього складеться образ ситуації, який впливає на процес прийняття рішення. Рідко коли ситуації бувають абсолютно тотожними і тому рішення прийняте за умов однієї ситуації не завжди буде вірним в умовах іншої.

Наступним чинником, який не передбачається в теорії очікуваної вигоди, але має безпосередній вплив на формування образу ситуації є емоції та почуття, які у Geir Kirkeboen описані наступним чином: кожен стимул викликає оцінку. При зустрічі з людиною, чи розглядаючи будинки, або читаючи перший розділ книги, розум відразу ж визначає чи подобається це нам, чи не подобається. Перші (хороші / погані) реакції є швидкими, і не завжди свідомими. Це важко пояснити, але почуття є, і вони часто впливають на людські судження та оцінку ситуації[10].

Упереджене рішення також може бути визначеним як спосіб мислення, який вносить свій внесок у систематичне відхилення від раціонального або нормативного рішення. Упереджене рішення таким чином сприяє визначенню та зниженню якості прийнятих рішень. Однією з некогнітивних причин систематичного відхилення від раціонального мислення є послідовна мотивація, яка призводить до бажаного висновку. Причиною є думка, яка шукає підтримки своїх власних поглядів, і нехтує контраргументами, які підтримують протилежні висновки. Існує тенденція до неоднозначної оцінки інформації таким чином, це призводить до підтримки власних інтересів. Такі мотивовані міркування можна пояснити прагненням стверджувати відповідальність за успіх, а не невдачу, і збалансування між іншими попередженнями [9].

Не дивно, що рішення часто залежить від особистого інтересу, який спонукає людину приймати ті чи інші дії в певних ситуаціях, тому завжди потрібно приймати до уваги мотиваційний фактор.

Мотиваційна стратегія базується на основі критичного припущення, що люди мають необхідні нормативні стратегії («когнітивний капітал»). Є два основні способи мотивації осіб, що приймають рішення: стимули для заохочення якості прийнятих рішень і відповідальність, тобто вимагають, щоб особи, які приймають рішення змогли пояснювати і захистити свої позиції [10]. Дослідження показують, що стимули мотивують людей, щоб докласти більше зусиль для прийняття вірного рішення. Тому природно вважати, що стимули також підвищують якість прийнятих рішень. Як і грошові стимули, відповідальність спонукає суб'єктів докладати більше зусиль в процесі прийняття рішень, але це не обов'язково веде до кращих рішень.

Отже, як ми бачимо, на сьогодні є досить мало досліджень, в яких обґрунтовується вплив психологічних чинників на експертну оцінку. Зарубіжні дослідження свідчать про те, що експерти, на відміну від новачків та спеціалістів, які не є компетентними фахівцями думають і приймають рішення на основі готових схем, які є нічим іншим, як збереженими в пам'яті образами. Сформований експертами образ ситуації має безпосередній вплив на їхню оцінку ситуації, а відповідно і на процес формування рішення. Таким чином, для того, щоб експертна оцінка була достовірною потрібно ретельно підбирати експертів та надавати їм точну інформацію. Ефективним управлінським рішенням є рішення, в якому будуть прийняті до уваги всі альтернативні варіанти, максимально усунуто рівень суб'єктивізму та упереджень.

Висновки. Отже, дослідження експертної оцінки в сфері державного управління є досить важливим. Практичне застосування даного методу прийняття рішень прослідковується на всіх рівнях управління і застосовується при прогнозуванні, оцінці якості діяльності певних об'єктів, оцінці ринкової ситуації, виборі напрямку роз-

витку, розробці проєктів, подолання кризових та інших необхідних ситуацій. Підсумувавши проаналізований вище матеріал ми можемо стверджувати, що рішення прийняті на основі експертної оцінки ситуації вважаються більш ефективними, оскільки експертами є фахівці, які мають глибокі знання, досвід і навички роботи в певній галузі. Але експерти теж люди

і в процесі прийняття рішень на них впливають зовнішні та внутрішні фактори (психологічні чинники).

Подальші дослідження даної тематики дозволять більш точно ідентифікувати чинники, які впливають на формування образу ситуації та знайти шляхи подолання і усунення упереджень, які впливають на прийняття рішень.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гнатієнко Г.М. Експертні технології прийняття рішень / Г.М. Гнатієнко, В.Є. Снитюк. – К. : McLaut, 2008. – 444 с.
2. Донець Л.І. Обґрунтування господарських рішень і оцінювання ризиків / Навчальний посібник / / Донець Л.І., Шепеленко О.В., Баранцева С.М., Сергєєва О.В., Веремейчик О.Ф. - К.: Центр учбової літератури, 2012. - 472 с.
3. Крючковський, В. В. Деякі задачі підготовки й прийняття колективних рішень [Текст] / В. В. Крючковський, Д. В. Ходаков // Наукові праці. Комп'ютерні технології : науково-методичний журнал. - 2009. - Том 117, N 104. - С. 149-159
4. Литвак Б. Г. Экспертные технологии в управлении: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дело, 2004. – 400 с
5. Литвак Б.Г. Экспертные оценки и принятие решений. М.: Патент, 1996;
6. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Солсо Р.Л. ; пер. с англ. – М.: Трикола, 1996. - 600с.
7. Шапочка, М.К. Застосування експертних оцінок при прийнятті рішень за умов невизначеності [Текст] / М.К. Шапочка, О.В. Макарюк // Механізм регулювання економіки. - 2006. - №4. - С. 142-148
8. Duncker, K. (1945). On problem-solving. *Psychological Monographs*, 58, 1-113 (Whole No.270) (L.S. Lees, Trans.).
9. Hoffman, R. R. "How can expertise be defined? Implications of research from cognitive psychology," in *Exploring expertise* (R. Willimas, W. Faulkner, and J. Fleck, eds.), New York: Macmillan, 1996. – P20 Режим доступу: <http://cmapiinternal.ihmc.us/rid%3D1HSQBZXJ5-23WV3YP-1C9V/Defining%2520Expertise.pdf.pdf>
10. Kirkebøen, G. (2009) Decision Behaviour – Improving Expert Judgement. I T.W.Williams, K. Samset & K.J. Sunnevåg, eds., *Making Essential Choices with Scant Information. Front-End Decision Making in Major Projects*. New York: Palgrave-Macmillan, pp. 169-194 Режим доступу: http://www.concept.ntnu.no/attachments/058_Kirkebooen%20-%20Expert%20judgement.pdf
11. Sternberg, R. J. *Cognitive psychology* / R.J. Sternberg, K.Sternberg. - 6th edition.- Belmont, CA: Cengage , 2012 - P-603

НЕВМЕРЖИЦЬКИЙ О.А.,
провідний науковий
співробітник, доцент,
Інститут вищої освіти
НАПН України,
м.Київ

ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

В статті йдеться про філософсько-педагогічну антропологію, яка поступово відроджується в Україні на фоні зарубіжного рівня її розвитку. Передусім – це інтегративна наука про людину, яка навчається, покликана сприяти ефективності виховної функції навчання, яку слід планувати і індивідуально здійснювати, враховуючи природу людини, яка потребує гідного виховання.

Ключові слова: філософська антропологія; педагогічна антропологія; філософсько-педагогічна антропологія; людина, що навчається; інтегративна наука про людину, що навчається; виховання; виховання в людині людського.

В статье речь идет о философско-педагогической антропологии, которая постепенно возрождается в Украине на фоне зарубежного уровня ее развития. Прежде всего – это интегративная наука о человеке, который учится, способствующая эффективности воспитательной функции обучения, которую следует планировать и осуществлять индивидуально, учитывая природу нуждающегося в достойном воспитании человека.

This article addresses the issues of the philosophical and pedagogical anthropology. This discipline in Ukraine is traditionally catching up with level of the foreign scientific discourse. First of all, this must be an integrative science about a human being, who studies and aims to learn. This science facilitates the effectiveness of a pedagogic function currently required in education. This approach should be derived from a tailor-made design and be implemented individually based on the nature of a human being needed in a human education.

Численні дослідження в галузі педагогічної антропології дають підставу стверджувати, що вона є ні чим іншим як важливим складником сучасної філософії освіти. Загалом сучасну педагогічну антропологію можна охарактеризувати як спосіб антропологічного обґрунтування освіти [7]. Цю доволі загальну характеристику цілей і завдань педагогічної антропології по-різному конкретизують представники наявних течій філософії освіти та педагогіки. Одні з них наголошують, що педагогічна антропологія є переважно емпіричною теорією. Інші вбачають її основне завдання у розвитку теорії особистості, бачать у педагогічній антропології прикладну науку про освіту, оцінюють її як науку про міждисциплінарне поле комунікацій, у яке входить людина і яке є предметом дослідження різних наук, об'єднаних нею. Такі розбіжності у трактуванні предмета й цілей педагогічної антропології зумовлені насамперед науковими традиціями, які сповідують дослідники.

Безумовно, педагогічна антропологія є невід'ємним складником педагогіки, що намагається озброїти педагогіку арсеналом знань про природу людини та особливостями її освіти. Одним з її основних теоретичних джерел вважається насамперед філософська антропологія. Справедливо стверджувати, що вся історія педагогіки – багатогранна історія взаємовідносин філософської та педагогічної антропології. В результаті сформувалося й існує «сукупне тематичне поле філософсько-педагогічної антропології», яке «незважаючи на спільну антропологічну орієнтацію, є плюралістичним як у визначенні світоглядних і методологічних засад, так і у виборі дослідницьких пріоритетів» [12]. Іншими словами, філософська освітня проблема – невід'ємний складник педагогічної антропології. Відбувається, як зазначає М. Култаєва, з одного боку, «педагогізація» світоглядної та антропологічної проблематики, а з іншого, – як наголо-

шує російський вчений П.К. Кайдалов, – категорії антропологічної онтології (буття, діяльність, процес, система, цінність, культура, людина-особистість, об'єкт, суб'єкт та ін.) «переходять у педагогіку, виявляючи статус фундаментальних» метафізичних понять: «педагогічне буття», «педагогічна діяльність», «педагогічна цінність» – ці поняття і є філософськими основами педагогіки [1].

На нашу думку цілком припустимим у певному контексті, є вживання як ідентичних термінів «педагогічна антропологія» та «філософсько-педагогічна антропологія». Такий підхід принципово не суперечить наявним поглядам та взаємостосункам між філософською та педагогічною антропологією. А саме: а) філософська антропологія розглядається як напрям роздумів, план та зміст досліджень людини під кутом зору виховання та освіти; б) педагогічна ж антропологія є одним із можливих способів перенесення розгляду сутності людини з філософської антропології на педагогіку, реальний процес здійснення філософського задуму в галузі освіти і виховання людини [5].

Сучасна педагогіка, завдячуючи філософії і безумовно філософії освіти, яку називають ще «філософією людини» орієнтується на численні філософсько-антропологічні концепції людини, сформовані у різні часи. Серед них:

1. Неотомістська антропологія (Ж. Марітен, І. Гейзер, М. Шьякка, Р. Гвардіні), що співвідносить людину з вселенським порядком, створеним Богом, у якому людина посідає чільне місце.
2. Аксіологічна антропологія, що випливає із затвердження ієрархічно впорядкованого царства абсолютних цінностей (М. Гартман, А. Демпф, Ф.Й. Рінтелен, Р. Конрад-Мартіус).
3. Натуралістична філософська антропологія (І.П. Павлов, Д. Уотсон, Е. Торндайк), де місце абсолютних цінностей посідають філософсько-

біологічні закономірності, які зумовлюють порядок світу та детермінують поведінку людини.

4. Індивідуалістична та персоналістична філософська антропологія (М. Шеллер, В. Штерн, Е. Мунье, М. Недонсель), у якій заперечується будь-яка об'єктивність: чи то фізичні закони, чи ціннісно-нормативний порядок, бо, як стверджується, особистість сама формує себе і порядок у світі.
5. Екзистенціальна філософська антропологія (К. Ясперс, О.Ф. Больнов, Р. Марсель, Н. Аббаньяно, М.О. Бердяєв, М. Бубер, А. Камю, К. Барт, Е. Бруннер, Ф. Гогартен, Ж.-П. Сартр), в якій особистість визначає власний світ на протигагу інертному об'єктивно-речовому світу.
6. Цікавими для розгляду є також: ірраціоналістична (А. Бергсон, Х. Ортега-і-Гассет, М. де Унамуно, Л. Клагес, Ш. Блондель); прагматична (У. Джеймс, Д. Дьюї, Ф. Шиллер, А. Гелен, Р. Плесснер, Е. Ротхаккер); трансценденталістична (І. Кант, М. Хайдеггер, О. Больнов, Л. Бінсвангер, Р. Ріккерт, Е. Кассіер); об'єктивно-ідеалістична філософська антропологія (Б. Бозанкет, Е. Шпрангер, Т. Літл) і ін. [8, 209-410].

Зрозуміло, що образ людини, поданий у цих філософсько-антропологічних концепціях, має найрізноманітнішу інтерпретацію. Водночас, спільним для усіх наявних підходів є намагання досягнути людини в цілісності її характеристик. Ідея цілісності людського буття і є ключовою саме для педагогічної антропології. Людина не розглядається ззовні, лише як істота, яка раціонально діє. Дедалі глибшає усвідомлення, що людину гармонізує єдність тіла, душі і духу, раціонального, емоційного і вольового. Створення сприятливих умов для розвитку цієї єдності – головна мета виховання та освіти.

З наявних підходів аналізу сучасного стану педагогічної антропології, в тому числі і зарубіжної, слід виокре-

мити дискурс-аналіз, який перетворився із „суто лінгвістичного концепта на ефективний методологічний інструмент трансдисциплінарних досліджень» [13, 15]. Це надзвичайно важливо, оскільки педагогічна антропологія має спільні терени із соціальною філософією, філософією освіти, філософією науки і культури, політологією, медициною – з усіма науками про людину. Дискурс для нас – це «аналітичні когнітивні, методологічні, світоглядницькі способи аналізу», необхідні для реалізації відповідних професійних стратегій [3, 21].

Стрижень дискурсів утворюють відповідні парадигми, які формуються на концептуальних засадах національних наукових традицій, зокрема німецької, американської та російської, що є предметом нашого розгляду. Ці наукові традиції, школи, утворюють своєрідні «парадигмальні центри» у полі філософсько-педагогічної антропології, яка має поліцентричну структуру, а компетентність учасників не в останню чергу «полягає у структуризації теоретичного багатоголосся, що само по собі не має ні рангів, ні обмежень» [3, 31].

Одним із провідних світових «парадигмальних центрів» сучасної педагогічної антропології є західноєвропейська континентальна наукова традиція, ядро якої складає багатогранна німецька філософська антропологія. Її характерною особливістю, зокрема, є намагання розробити, вважаючи людину «недосконалою істотою» та враховуючи її принципову «відкритість світу», програму досліджень «цілісної людини», залучивши всі науки, які мають утворити інтегративне людинознавство (М. Шеллер, Г. Плесснер, Е. Ротхакер, А.Гелен). Як зазначає М. Култаєва, ця течія «містить у собі латентну педагогічну проблематику» [2, 32]. Педагогічний чинник або залучається до механізму антропосоціогенезу, або ж він постає однією із принципових характеристик людини. Тому К. Альберт пропонує зосередити увагу

суспільствознавців «на педагогічному аспекті буття», а Г. Ромбах наголошує на тому, що «процес знаходження людиною свого місця у світі є суто педагогічним, адже йдеться про самостворення людини» [2, 32], зазвичай як нам це бачиться, у сприятливому педагогічному середовищі. Отже, на думку Г. Ромбаха, «...в сукупному полі людської діяльності, педагогічне тут постає, як вторинний момент, оскільки... людина... сама себе бере в руки і самій собі віддає себе» [2, 33].

Розмірковуючи над згаданим виразом Г. Ромбаха, про «педагогічне як вторинний момент», педагогічне тут дійсно слід розуміти як умову, тло, фон, тобто те що вчасно спрацьовує і, образно кажучи «зникає», формуючи людину як первинне і, вочевидь головне у цій співдружності. Прикладами такого «педагогічного аспекту буття» мають бути перш за все сприятливі умови добре організованого навчання, яке домінує, над іншими видами діяльності тих, хто навчається. В іншому разі погано організоване навчання розбещує учнів (А.С. Макаренко); педагогічні умови стають сприятливими, коли у процесі навчання пробуджуються, розвиваються і задовольняються інтереси учнів і кожний на рівні своїх можливостей отримує задоволення від навчання (В.О. Сухомлинський); навіть коли учень добровільно бере на себе зобов'язання за контрактом навчатися на високі оцінки з відповідним виконанням завдань. Не стримавши слова, незважаючи на рівень знань, він погоджується на незадовільну оцінку. Таке тренування і виховання волі і відповідальності супроводжують учня, громадянина, як правило, все життя (сучасна школа Японії).

Легітимізація педагогічних та соціально-педагогічних практик відбувається також і в рамках парадигм, зміст яких визначають історична герменевтика Г. Ноля (у межах гуманітарної педагогіки), структурна герменевтика Е. Венбгера (в обґрунтуванні автономії виховання), заангажована герменев-

тика В. Флітнера (включене спостереження за педагогічним життям та його інтерпретація).

Інтерпретаційна модель Г. Ноля є спробою подолання консервативного традиціоналізму за допомогою неогегельянського варіанту діалектики педагогічної дії. Об'єктивне «у неогегельянській зорієнтованій історичній герменевтиці педагогічного духу постає як головна інстанція, що задає ідеал формування людини, а відтак – виховання та освіти» [2, 37]. На відміну від Г. Ноля, який акцентує увагу на ролі педагогічних ідей у вихованні, Е. Венбгер звертається насамперед до структури педагогічної теорії. Ця стурбованість Е. Венбгера зрозуміла, оскільки педагогічною проблемою була і є доступність, привабливість її розробок, методик та ідей. Водночас, як показує практика, наслідування, тим більше копіювання педагогічного досвіду, як правило, не завжди відбувається, оскільки педагогіка більшою мірою – мистецтво і кожний вчитель-актор її творить по-своєму. Головним чинником, константою тут є спроможність навчати і рівень ставлення до справи того хто вчить.

Реалізація німецькими вченими своїх претензій на інтегративне людинознавство «сприяла» зміні наголосів у педагогічній герменевтиці [2, 41]. Зокрема, у концептуальних розвідках Г. Рота та Г. Тірена, досить чітко простежуються наміри перетворення педагогічної герменевтики на інтегративну дисципліну. З цією метою емпіричному матеріалові надається статус теретичних та методологічних засад як передумови зазначеного перетворення. Для Г. Рота, як зазначають А. Огурцов та В. Платонов, педагогічна антропологія – це інтегративна емпірична наукова дисципліна. Базуючись на емпіричних даних про людину, вона розробляє теорії та гіпотези відносно цієї дослідницької сфери. «Це інший полюс, полюс сцієнтизму, який підкреслює, що педагогічна антропологія як наука нічим не відрізняється від інших

наук і що вона може бути побудована методами емпіричних наук. Зрозуміло, – зазначають російські вчені, – тут є відмінність між тими, хто безпосередньо орієнтується на методи природничих наук і думає натуралістично, та тими, хто намагається зрозуміти її як соціальну науку, яка широко використовує емпіричні методи» [15, 28].

Педагогічна антропологія у Г. Рота має реально і ідеально антропологічні аспекти. Між ними існує прагматична кооперація, яка, зокрема, виявляється у визначенні предмета дослідження педагогіки як науки. Як визначає Г. Рот: «Предметом дослідження може стати лише людина, що знаходиться у виховній ситуації, природа цієї людини з точки зору культурних вимог, а також ці вимоги під кутом зору людської природи» [2, 42].

У межах німецької наукової традиції останнім часом група дослідників (А. Тремшль, Ф. Вукетитс, Е. Майер та ін.) активно розробляє т.зв. «нову еволюційну педагогіку», що є «спробою оновлення сучасного педагогічного мислення» [1, 109]. Еволюційна педагогіка, поєднуючи у своїх рефлексіях філософсько-антропологічний, системно-теоретичний і теоретико-цивілізаційний підходи, претендує на те, щоб «позбавити педагогічне мислення утопізму засобами критичної само-рефлексії філософсько-педагогічного мислення, що передбачає створення реалістичної картини педагогічної діяльності». «...Цей намір здійснюється через звернення до аргументованої бази етології, нейро і соціобіології». Остання стала «джерелом теоретичного натхнення нової еволюційної педагогіки» [1, 111].

Педагогічні неоеволюціоністи, спричинюючи певне напруження у філософсько-педагогічному дискурсі, знову закликають до союзу між педагогікою і біологією. У численних публікаціях розкривається розуміння значення природних підвалин людського буття, еволюційного досвіду тілесності, який, на думку неоеволю-

ціоністів, постійно випадав з поля зору гуманітарно зорієнтованої педагогіки. Діяльність представників зазначеного напрямку демонструє наявність широких можливостей «у створенні поля міждисциплінарних досліджень трансформації соціокультурних функцій виховання й навчання у складних і надскладних соціальних системах», а перегляд «...педагогічної релевантності ідеї еволюції дозволяє посилити критичну рефлексію виховних і дидактичних практик, які значно розширюють свої соціальні й культурні координати» [1, 120].

За межами педагогічних розвідок згаданих представників німецької філософсько-педагогічної антропології лишались різного роду екстремальні ситуації виховної дійсності, педагогічних криз тощо. Ця проблематика стає предметом уваги екзистенціальної педагогічної антропології О.Ф. Больнова, який «тематизує проблематику кризи у зображенні педагогічних проблем, адже криза є показником і засобом подолання граничних ситуацій, які є суттєвими для людського буття» [2, 44].

Як зазначає німецький вчений, криза є «формою форм» морального виховання людини. Її розвиток відбувається в результаті подолання криз, в актах екзистенційного вибору. Криза – це такий стан людини, за якого порушується сталий спосіб життя, такий стан людського буття, в якому відбувається очищення та оновлення життя людини. «Для філософа важливе те, що криза як форма екзистенціалістської педагогіки відкриває людині щось нове у її житті» [14, 159].

Педагогічна антропологія О.Ф. Больнова формувалась під впливом німецької «філософії життя» – однієї із форм сучасного екзистенціалізму, який не випадково називають «найпопулярнішою філософією ХХ ст.» [5, 4]. Спираючись на праці С. Коорнегора, В. Дільтея, М. Хайдеггера, М. Вебера, О.Ф. Больнов намагався надати їм нового позитивного звучання, поєднавши із проблемами виховання. Його

антропологічні погляди формувались не тільки на основі праць відомих мислителів, але й в умовах того історичного періоду, в який він жив. О.Ф. Больнов безпосередньо пережив вплив та наслідки панування націонал-соціалістичної ідеології. Він бачив, що у повоєнній Німеччині образ людини, створений філософією життя та філософією екзистенціалізму, був дискусійним і потребував додаткового розвитку, внаслідок нової життєвої ситуації [14, 155-156].

Створюючи програму пошуку «позитивного екзистенціалізму», створення нового образу людини на основі життєствердження, О.Ф. Больнов обґрунтував надзвичайно важливе філософське витлумачення проблем спілкування [6, 145]. Це є продовженням лінії кантівської педагогіки, що надає їй діалектичного характеру. Наполягаючи на виховному аспекту спілкування він стверджує, що «...це не формальний і навіть не вербальний діалог, а саме екзистенційна зустріч вихователя та вихованця» у кризовій ситуації. При цьому поняття «зустріч» не обмежується тільки комунікацією з іншими людьми. Воно «...розширюється до загальновіткового діапазону «зустрічі із ситуацією». Згаданий екзистенціал постає як сутнісна властивість людини [14, 145].

Своєрідним доповненням екзистенціального характеру «зустрічі» в антропологічній педагогіці є форми «ризик» та «невдачі». Вони, на думку О. Больнова, мають теж глибоке виховне значення. Позивна екзистенційна форма виховання – «довіра», яка є принципово конструктивною. Довіра, своєю чергою, передбачає мужність, дружбу, самоповагу та чесність [14, 160].

Отже, педагогічна антропологія О. Больнова слугувала створенню нової філософської моделі людини і нової моделі виховання. Її основою є переконання, що природна особливість людини полягає у здатності і потребі виховувати і бути вихованцем, виховуватися і бути вихователем. Унаслідок

цього людина посідає у світі інтегровану позицію вихователя та вихованця. Виховання, таким чином є фундаментальним способом буття людини. Як бачимо, педагогічна антропологія в цьому випадку не що інше як педагогічно орієнтована філософська теорія.

Американська педагогічна антропологія, у порівнянні із західноєвропейською, вирізняється певними особливостями. Зокрема, своєю чітко вираженою прикладною спрямованістю. Цьому значною мірою сприяє розуміння політиками та освітянами шкільної реформи, що реалізується у США, як «культурного процесу» [17, 3]. Відповідно, практичні антропологи працюють на всіх рівнях шкільної реформи – від впровадження «теоретичних інновацій» (расові та організаційні теорії, міждисциплінарні дослідження) до безпосередньої участі у практичних заходах уряду, громадських та професійних організацій. Вчені активно вивчають «культурологічні фактори, які як підтримують, і гальмують хід реформ». У зв'язку з цим здійснюються широкомасштабний «етнографічні дослідження». Залучення етнографічного матеріалу та здійснення прес-культурних досліджень стало і ґрунтовною традицією американської філософсько-педагогічної антропології (Ф. Боас, Б. Маліновський, М. Мід та інші).[4]

Останнім часом досить активно оновлюється російська педагогічна антропологія. Вже не підлягає жодному сумніву той факт, що «принципи педагогічної антропології в наш час є фактично загальновизнаними» і є «ключовими» у підході до «навчання і виховання» Російські автори констатують, що розробку антропологічних основ педагогічної теорії та практики «закріплено нормативно і вона розглядається як один із ключових моментів модернізації вітчизняної освіти» [17, 134].

Російські вчені активно вивчають історію становлення антропологічно-

го напрямку у національній культурній традиції [10, 5-12], боротьбу ідей у «педагогічній антропології» в Росії, та тодішній Україні, кінця XIX – початку XX ст. Вважається, що розробка теоретико-виховної проблематики, яка враховує синтетично-антропологічні погляди російських вчених тих часів, наприклад педологія, «не втратила своєї наукової актуальності, а отримані результати можуть бути застосовані (за умови відповідної їх модифікації) до вирішення фундаментальних та практичних проблем сучасної педагогіки» [7].

В контексті побудови сучасної моделі освіти російська педагогічна антропологія піднімає досить широке коло питань, які традиційно належали до філософської антропології. При цьому серед вчених певною мірою «відсутня єдність в питаннях трактування філософської антропології та її взаємовідносин із педагогікою в цілому та із педагогічною антропологією зокрема» [13, 23]. У царині ж самої педагогічної антропології теж спостерігаються розбіжності в розумінні «єдиної теорії, а існують числені дослідницькі програми» [13, 25]. Але, водночас, російські вчені вбачають у цьому певні позитивні моменти. «Диверсифікація... не порушує цілісності педагогічної антропології, а швидше збагачує її» [16, 126].

У своїх намаганнях забезпечити потребу освіти у новій моделі людини, російська педагогічна антропологія посилює свою орієнтацію не просто на людську природу у її «духовно-душевно-тілесних вимірах», але й на становлення «цілісної людини». У філософію освіти та психологію, завдяки зусиллям Б.Т. Ліхачова, В.П. Зінченка та інших вчених повертається поняття «душі», «надія», «любов», «совість», «честь», «самоповага». З'являється необхідність увійти в іншу парадигму освіти, яка передбачає переосмислення картини світу на основі «синтезу, єднання, інтеграції... філософської та релігійної антропології» [12, 9]. Завдяки зусиллям

Ш.А. Амонашвілі у педагогіку повертаються ідеальні уявлення про людину, ідеї та практика гуманістичної педагогіки, можливості максимального виховання в людині людяності.

Одним із здобутків російської педагогічної антропології вважається формування її представниками найважливіших законів виховання, що принципово відповідають природі тих хто навчається, природі людини.

1. Закон єдності, цілісності, неперервності виховання. Він ґрунтується на системності та амбівалентності людини. Йдеться про врівноваженість розвитку емоційної, розумової, ціннісної, фізичної та вольової граней особистості, єдність думки та дії. Цей закон передбачає зміцнення людини у кращому та подолання негативного у його природі.
2. Закон «золотої середини». Будь-які крайнощі, будь-яке перебільшення якості або кількості у відносинах між вихователем і об'єктом виховання небезпечні і навіть згубні. Закон золотієї середини діє в усіх педагогічних ситуаціях, у розв'язанні будь-яких педагогічних проблем.
3. Закон аперцептивної послідовності виховання. Це означає – все найкраще – якомога раніше, оскільки все наступне у житті людини залежить від попереднього.
4. Закон відповідності вимог вихователя до тих, кого він виховує вимогам вихователя до самого себе. Порушення цього правила означає втрату авторитету наставника, розвиток у дітей лицемірства, пристосуванства, брехливості. Вимагати від дитини можна тільки те, що вихователь вимагає від себе.
5. Закон співпадання. Виховання – це втручання у життєдіяльність вихованців. Воно здійснюється у формі організації життя та наповнення її певним змістом. Цей закон зобов'язує вихователя співвідносити феномени культури із особистісними цінностями вихованців. Неможна примушувати учнів до засвоєння

інформації, яка відчужена від їхніх відчуттів та свідомості. Закон вимагає починати будь-яке навчання з того, що є близьким, цікавим та важливим для людини. Його порушення означає відрив виховання від попереднього досвіду людини та ігнорування закону апперцепції. Уміти дивитись на світ очима дитини – це і наука, і мистецтво. Закон співпадіння передбачає синхронність та ізоморфність змісту освіти соціальній дійсності та середовища, в якому вона здійснюється.

6. Закон оптимального загартовування – виховання перешкодами, через перешкоди, завдяки перешкодам. Не робити складне простим, а вести навчання від складного до більш складного. Ускладнення перешкод, якщо воно не буде надмірним, сприяє удосконаленню дитини, кидає виклик і дає надію на пристойну відповідь, тобто створює зону найближчого розвитку [9, 57-58].

Переконаливо показовим є стан організації навчання і виховання в навчальних закладах країн де домінує взаємоповага громадян, в умовах зацікавленої уваги до освіти розвиненого громадянського суспільства. Як не дивно, навіть в таких країнах теж має розвиватись «життя» педагогічної антропології. Прикладом може слугувати сучасна школа Японії. До речі, і тут, в школах Китаю інших країнах високо пошановують педагогічні спадщини А.С. Макаренка, і В.О. Сухомлинського. Нині Японія – одна із найбагатших країн світу. Такою вона стала не так давно. Японці схаменулись після поразки у Другій Світовій Війні і американської окупації до 1952 р. За свідченням дослідників, завдячуючи в тому числі американській присутності і впливові у Японії існує і постійно збагачується ціла низка навчально-виховних традицій і життєвих правил. Перш за все, це те, що навчання і виховання є справою не тільки школи і батьків. Вона є справою держави і громадянського суспільства. Вихованню сприяє

всезагальне суспільне неприйняття філософії збагачення і речового накопичення, в ієрархії життєвих цінностей на першому місці – гарне виховання і освіта.

Оцінюючи, наприклад, якості, які хочуть виховати в дітях батьки, серед першочергових вони називають «шану до оточення» (84,1%), «вірність основам традиційного життя» (76,7%), «автономність і незалежність» (72%), «почуття відповідальності» (70,8%), «бадьорий і відкритий характер» (66,1%), «справедливість і совістівість» (55,3%). [11, 19]

Високу повагу і не менші вимоги до себе має в Японії викладач. «По-перше молодий учитель має усвідомлювати можливості і результати освіти. По-друге – наставнику слід випромінювати і викликати задоволення від процесу навчання. І нарешті, вчителю слід постійно пам'ятати, що він є носієм національної культури і традиції» [11, 37]. Водночас в школах Японії панують і антропологічні негаразди. Вимоги сім'ї і школи до успішності школярів, що часто не сумісні з їхніми природними можливостями є, як правило, причиною жорстокості, злочинності, і навіть непоодиноких випадків самогубств серед молоді. Із 12 тисяч старшокласників, що були опитані в кінці 1990 – початку 1991 р. 39% бачили своє майбутнє в сірому кольорі і 16% – в чорному [5, 17]. Ці факти на користь педагогічної антропології «Не слід і неможливо вчити всіх однаково всьому».

Отже, кожна національна традиція у світовій педагогічній антропології вирізняється певними особливостями. Проте, відмінності між ними стають все більш умовними в контексті поглиблення процесів наукової кооперації між вченими всього світу. Внаслідок цього педагогічна антропологія розширює свої функціональні можливості, посилює свій вплив на теорію і практику освіти, сподіваємося освіту в сучасній Україні, що має трансформувати кращу світову освітню практику.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Култаєва М. Нова німецька еволюційна педагогіка: тенденції і можливості / Култаєва М. // *Філософія освіти*. – 2006. – №1(3).
2. Култаєва М. Сучасна західна філософсько-педагогічна антропологія / Култаєва М. // *Філософська думка*. – 2011. – №3.
3. Лук'янець В.С. Сучасний філософський дискурс про методологічну культуру / В.С. Лук'янець, О.М. Кравченко, Л.В. Озадовська // *Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури*. – К., 2000.
4. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови / Радіонова І.О. – Х., 2000. – С. 110-126.
5. Райда К.Ю. Екзистенціальна філософія. Традиції і перспективи / Райда К.Ю. – К. : Вид-во ПАРАПАН, 2009.
6. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології / Табачковський В. // *Філософія освіти*. – 2005. – №1.
7. Бим-Бад Б.М. Идеи педагогической антропологии в России / Бим-Бад Б.М. – М. : УРАО, 1996. – 109 с.
8. Брюнинг В. Философская антропология. Исторические предпосылки и современное состояние (1960) / Брюнинг В.; перевод с немецкого А.В. Перцева // *Западная философия. Итоги тысячелетия*. – Екатеринбург-Бишкек, 1997. – С. 209-410.
9. Воробьева В. Антропологический подход к воспитанию / Воробьева В. // *Педагогика*. – 2007. – №5.
10. Гетьман В.В. Становление антропологического направления философско-педагогической мысли в контексте русской культурной традиции / Гетьман В.В. // *Искусство и образование*. – 2009. – №2.
11. Джуринский А.Н. Японское чудо: мифы и реальность. Школьное образование и воспитание в Японии: уч. пос. для студ. пед. вузов / Джуринский А.Н. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 64 с.
12. Елизова Е.А. Антропологические аспекты философии гуманитарного образования / Елизова Е.А. // *Психология обучения*. – 2010. – №3.
13. Липская Н.А. Философско-антропологический фундамент современного образования / Липская Н.А. // *Педагогика*. – 2006. – №2.
14. Новичкова Г.А. Антропологическая интерпретация педагогики О.Ф. Больнова / Новичкова Г.А. // *Вопросы философии*. – 2004. – №5.
15. Розин В. Гуманитарно-антропологический поворот в философии образования / Розин В. // *ВВШ*. – 2007. – №7.
16. Солдунова Л.Ю. Этапы развития педагогической антропологии в России / Солдунова Л.Ю. // *Известия Саратовского университета*. – 2008. – вып.2 (Серия. Философия. Педагогика). Т.8.
17. Хайманов М.А. Современное развитие социально-педагогических принципов воспитания / Хайманов М.А. // *Современные исследования социальных проблем*. – 2011. – №2.

ФРЕНДЗЮК О.М.,
асистент кафедри психології,
педагогіки і соціального
управління,
Національний університет
«Львівська політехніка»

МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧЛЕНА ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Формування довершеної особистості в сучасних умовах передбачає її гідне місце в громадянському суспільстві. При цьому представляє інтерес які вимоги висуває суспільство до якостей особистості як члена громадянського суспільства. Проведений аналіз теоретичних першоджерел та інтерпретація результатів проведеного дослідження дозволило встановити перелік моральних якостей громадянина.

Ключові слова: громадянське суспільство, якості особистості як члена громадянського суспільства, моральні якості, патріотизм, відповідальність.

Формирование совершенной личности в современных условиях предполагает ее достойное место в гражданском обществе. При этом представляет интерес требования, которые предъявляет общество к качествам личности как члена гражданского общества. Проведенный анализ теоретических первоисточников и интерпретация результатов проведенного исследования позволило установить перечень моральных качеств гражданина.

Ключевые слова: гражданское общество, качества личности как члена гражданского общества, нравственные качества, патриотизм, ответственность.

Formation of a final identity nowadays provides its rightful place in civil society. It is of interest that demands society makes to personality traits as a member of civil society. Holding of the theoretical analysis of primary sources and interpretation of results of the study allowed to establish a list of moral qualities of the citizen.

Keywords: civil society, as a person as a member of civil society, moral character, patriotism and responsibility.

Історія ідеї громадянського суспільства – це історія перетворення самої колективності, організованої за законами спільного життя в розвиток людини, що вийшла із природного стану необмеженої свободи, в громадянина цього суспільства. Власне, кожна держава має бути зацікавлена в створенні, всебічному розширенні і поглибленні громадянського суспільства, якщо воно прагне до задоволення потреб громадян, до своєї адаптації в загальнолюдський цивілізований процес. Для держави стає життєво необхідним розвиток всіх елементів громадянського суспільства. Чи відповідає таке суспільство досягнутому рівню світової цивілізації, має засвідчити рівень задоволення інтересів і потреб, громадянський мир на основі дії прийнятих державою законів.

Метою цієї статті є розгляд проблеми наявності морально-вольових якостей, які є соціально значущими для особистості як члена громадянського суспільства.

Для реалізації цієї мети слід проаналізувати проблеми формування громадянського суспільства, громадської свідомості. Дослідити моральні риси особистості як члена громадянського суспільства, які є актуальними у наш час.

Проблеми формування громадянського суспільства досліджували такі відомі українські та зарубіжні вчені як: Т. Гоббс, І. Берлін, А. Карась, Б. Кістяківський, Д. Кола, М. Кризан, Ж. Руссо, Ф. Фукуяма. Серед вчених психологів можна визначити: Б. Ананьєва, Г. Бала, І. Беха, М. Борищевського, Л. Виготського, А. Леонтєва, С. Рубінштейна й інших.

Для кращого розуміння терміна «громадянське суспільство» звернемося до кількох термінологічних словників.

Громадянське суспільство – сукупність існуючих у суспільстві відносин особистостей, сімейних, соціальних, економічних, культурних, релігійних та інших структур, які розвиваються в суспільстві поза рамками втручання держави, директивного регулювання

та регламентації. В основі Г.С. – життя індивідів як приватних осіб, система вільно встановлюваних ними зв'язків та асоціацій, багатоманітність притаманних їм інтересів, можливостей і способів їх вираження та здійснення [1].

Громадянське суспільство – суспільство громадян із високим рівнем економічних, соціальних, політичних, культурних і моральних якостей, яке, будучи незалежним від держави, спільно з нею формує розвинуті правові відносини, взаємодіє заради спільного блага [2].

У вельми звуженому обсязі визначає розглянуте поняття А. Мігранян: «Громадянське суспільство - це сфера спонтанного самовиявлення вільних індивідів і добровільно сформованих асоціацій і організацій громадян, що обгороджена необхідними законами від прямого втручання і довільної регламентації діяльності цих громадян з боку органів державної влади» [3].

За Гегелем і Марксом громадянське суспільство означає рівень людського розвитку, якого досягають розвинені народи, але воно є егоїстичним та жадібним і йому бракує теплоти й моральної згуртованості примітивного суспільства. Нині цей термін стосується економічного й суспільного ладу, що розвивається за своїми власними принципами, незалежно від етичних вимог закону та політичних об'єднань. Маркс доводив, що від законів громадянського суспільства насправді отримує вигоду лише привілейована «буржуазія» [4].

Основними, до того ж апіорними, тобто досвідними принципами, на яких базується громадянське суспільство, за І. Кантом, є свобода члена суспільства як людини, рівність його з іншими як підданого, а також самостійність члена суспільства як громадянина. Ця самостійність ґрунтується на самоврядності людського розуму та на незалежності сумління кожної людини [5].

«Головний напрям політичної трансформації в Україні – це формування по справжньому громадянського суспільства». Беззаперечним є факт, що

в центрі його перебуває людина, яка є його основною первинною клітиною й головною дійовою особою [6]. Особистість розглядається як загальновизнана цінність. Вона характеризується набором цінностей, які передаються від покоління до покоління через суспільну свідомість і підсвідомість. У процесі історичної передачі цінностей і норм формуються риси етнічного характеру народу, його менталітет.

Найважливішою складовою громадянської свідомості є моральність особистості. Вона включає гуманістичні риси, що являють собою єдність національних і загальнолюдських цінностей: доброту, увагу, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повагу, правдивість, працелюбність, справедливність, гідність, терпимість до людей, повагу і любов до своїх батьків, роду. Названі якості визначають культуру поведінки особистості.

Норми моралі полегшують сприймання норм правових, які, в свою чергу, сприяють глибшому усвідомленню моральних істин. Моральна свідомість дозволяє побачити і усвідомити ту межу моральної поведінки, за якою починаються аморальні і протиправні вчинки. Високоморальна свідомість стимулює соціальну ціннісну поведінку, застерігає від правопорушень.

Значне місце у змісті громадянського виховання посідає формування культури поведінки особистості, що виявляється у сукупності сформованих соціально значущих якостей особистості, заснованих на нормах моралі, закону, вчинків людини. Культура поведінки виражає, з одного боку, моральні вимоги суспільства, закріплені в нормах, принципах, ідеалах закону, а з іншого - засвоєння положень, що спрямовують, регулюють і контролюють вчинки та дії людини [7].

Для розгляду даної проблеми необхідно виокремити деякі психологічні поняття. Згідно визначення, воля особистості, за В. Селівановим, це певна сукупність психічних властивостей, яка характеризує досягнутий рівень

свідомої саморегуляції особистості; ця сукупність властивостей складається протягом життя. Вольові якості особистості є відносно сталими, незалежними від ситуації, стійкими психічними утвореннями. До вольових якостей особистості належать: цілеспрямованість, рішучість, сміливість, мужність, ініціативність, настигливість, стриманість, дисциплінованість та ін. Індивідуальні особливості волі властиві окремим людям. До позитивних якостей зараховують такі якості, як наполегливість, цілеспрямованість, витримка тощо. Якості, що характеризують слабкість волі особистості, можна визначити такими поняттями, як безпринципність, безініціативність, нестриманість, боязкість, упертість тощо [8]. Будова волі людини суттєво залежить від її змісту, тобто від того, яке відношення складається між партикулярно-особистісним і суспільно-значущим (С. Л. Рубінштейн), між феноменальним і сутнісним. Вольові якості людини належать до найістотніших її якостей, вони завжди грали провідну роль у найбільш величних подіях історії людства: у героїчних вчинках та відкриттях [9].

Щодо формування моральних почуттів, найбагатрішчих рис і якостей особистості особливо сприятливий вік раннього дитинства. У цьому віці порівняно легко формуються такі моральні цінності особистості, як колективізм, дисциплінованість, працьовитість і бережливість, почуття обов'язку і відповідальності, дружби, товаришування, поваги до праці й людей праці. У підлітковому і юнацькому віці інтенсивно формуються світоглядні і морально-вольові якості особистості - ідейні переконання, патріотичні ідеали, громадянська зрілість. В.О.Сухомлинський назвав цей вік періодом становлення громадянина, світоглядним віком, періодом формування вольових якостей і характеру молодшої людини. Громадянські почуття людини закріплюються у її переконаннях, моральних приписах, особистісних громадянських якостях, таких як добро та чуйність, милосердя,

увага, толерантність, совість, чесність, справедливість, людська гідність, повага і любов до людей, правдивість і скромність, сміливість і мужність, і виявляються в її діях і вчинках.

В ході дослідження вдалося визначити найважливіші, на думку молоді,

якості людини, які повинні бути притаманні сучасному члену громадянського суспільства. Кількість вибірки склала 100 чоловік. Всього було названо 124 якості. Виділивши з них ті, які найчастіше зустрічаються отримаємо діаграму наведену на рис.1.

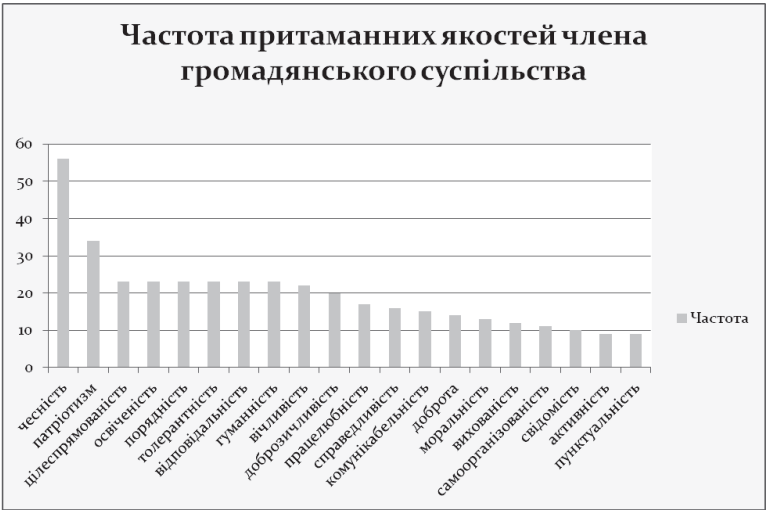


Рис. 1. Частота притаманних якостей члена громадянського суспільства.

Нами було також визначено вагомості цих якостей для члена грома-

дянського суспільства, які наведено на рис. 2.

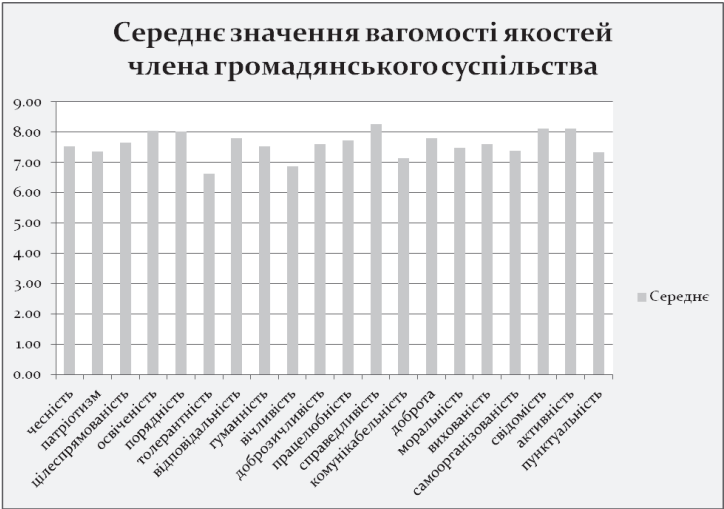


Рис. 2. Середнє значення вагомості якостей члена громадянського суспільства.

Оскільки мова йде про особистість та її якості як члена громадянського суспільства, а ніхто не знає нас краще, ніж ми самі себе, то говорити будемо про самооцінку. На думку Г. С. Никифорова (1996) самооцінка являє собою процес порівняння якої-небудь змінної зі зразком, у результаті того дохо-

дить висновку про відповідність або невідповідність «об'єкта» і «еталона». Тому наступним кроком дослідження є порівняльна характеристика. В ході дослідження було визначено якості «ідеального» члена громадянського суспільства та «реального» за допомогою самооцінки - рис.3, рис. 4.

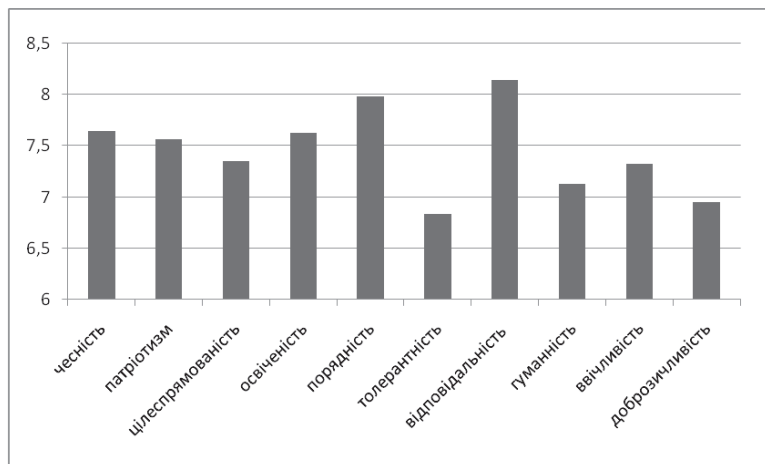


Рис. 3. Середнє значення вагомості якостей ідеального члена громадянського суспільства.

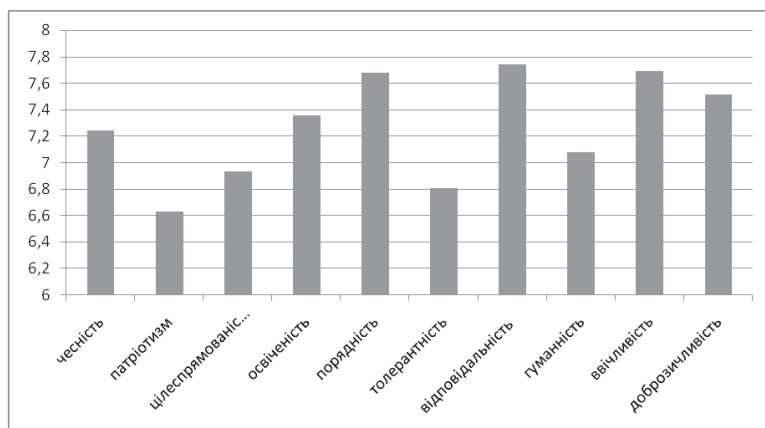


Рис. 4. Середнє значення вагомості якостей реального члена громадянського суспільства.

За даними дослідження можна зробити висновок, що реальні показники далекі від ідеальних. Найбільш відрізняються: патріотизм, порядність, відповідальність.

Патріотизм - одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури [10]. Патріотизм передбачає гордість за матеріальні і духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання збереження її характерних особливостей, її культурного надбання і зіставлення себе з іншими членами свого народу, постійна готовність підкоряти свої особисті інтереси інтересам загалу, в якому живеш, та захищати інтереси своєї громади, народу в цілому.

Відповідальність як морально-етична якість характеризується здатністю суб'єкта до контролю над діяльністю й самоконтролю згідно із суспільно припустимими нормами та правилами. Істотний вплив на прийняття відповідальності за успіх чи невдачу спільної діяльності групи людей, здійснює їх згуртованість, близькість ціннісних орієнтацій, емоційна ідентифікація [11, с.60].

Допомагаючи громадянам усвідомити свою значущість, громадянське суспільство культивує психологію самоцінності громадян, виховує риси ініціативності, відповідальності, активності, усвідомлення власної гідності.[12, с. 82].

Недарма дослідники (Н. Єфременко, Л. Іванова, Н. Монахов) визначили п'ять основних груп моральних якостей: світоглядна переконаність, цілеспрямованість, обов'язок, відповідаль-

ність, гуманізм, патріотизм, інтернаціоналізм, які в сукупності забезпечують громадянську спрямованість; саме ці якості забезпечують зміст соціальних цінностей; моральні якості, спрямовані на досягнення поставлених цілей: ініціативність, енергійність, наполегливість, самостійність, обов'язковість тощо; вони пов'язані з моральною свідомістю, яка керує і коригує їх вияв; витримка, стриманість, ввічливість, володіння собою; ці якості допомагають контролювати і гальмувати негативні прояви у поведінці; діловитість, уміння вибудовувати моральний досвід особистості; ці якості певною мірою допомагають швидше досягати мети і зосередити увагу переважно на змісті вчинків; здатність до самооцінки, самокритичність, вимогливість до себе, справедливе ставлення до інших; усе це сприяє самовдосконаленню і створенню позитивної моральної сфери подальшого розвитку особистості.

Отже, формування довершеної особистості передбачає її членство у громадянському суспільстві. Як показали результати нашого дослідження саме моральні якості є показником свідомої особистості як члена громадянського суспільства. Особливу увагу в умовах становлення української держави слід звернути на виховання патріотизму, почуття відповідальності та порядності. Розвиваються ці якості в інститутах громадянського суспільства, виховуються починаючи від простої законслухняності до вміння володіти собою для уникнення виявів неповаги та застосування сили, до якостей вищого рівня, що приведе до громадянської доброчесності та турботи про суспільне благо.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брегеда А. Ю. Політологія: Навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. / Брегеда А. Ю. – К.: КНЕУ, 1999. – 108 с.
2. Бойко О.Д. Історія України. Навчальний посібник: Короткий термінологічний словник / Бойко О.Д. – К.: Академвидав, 2010. – 686 с. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-367.html>

3. Мігранян А. М. Громадянське суспільство // 50/50. Досвід словника нового мислення / Мігранян А. М. – М., 1989. – 446 с.
4. Словopedia: Енциклопедія політичної думки. – Режим доступу: <http://slovoopedia.org.ua/40/53395/261098.html>
5. Кант И. Критика практического разума. / Кант И. Основы метафизики нравственности. Критика практического разума. Метафизика нравов. – СПб.: Наука, 1995. – 121–258с.
6. Офіційний сайт Львівського національного університету ім. І. Франка [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.lnu.edu.ua
7. Постанова Президії від 19 квітня 2000 Протокол № 1-7/4-49: КОНЦЕПЦІЯ громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності.
8. Варій М. Й. Загальна психологія. Навчальний посібник / 2-ге видан., випр. і доп. / Варій М. Й. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
9. Винославська О.В. Психологія [Навчальний посібник] / Винославська О.В. – К.: ІНКООС, 2005. – 354 с.
10. Степанов О. М. Основы психологии и педагогики: Навчальний посібник. / Степанов О. М., Фіцула М. М. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с.
11. Оржеховська В.М. Посібник з самовиховання. / Оржеховська В.М., Хілько Т.В., Кириленко С.В. – К.: ІЗМН, 1996. – 192 с.
12. Цимбалюк М. Особистість як головна умова існування громадянського суспільства [Текст] / Цимбалюк М. // Підприємництво, господарство і право: Щомісячний науково-практичний господарсько-правовий журнал. – 2004. – №2. – 82-84 с.

ЯКОВЛЕВА Ю.С.,
аспірантка, Мелітопольський
педагогічний університет
імені Б. Хмельницького

СУТНІСТЬ ДОСВІДУ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ

У статті розкривається сутність феномену досвіду художньої інтерпретації у контексті герменевтичного підходу. В роботі обґрунтовується необхідність формування досвіду художньої інтерпретації у контексті герменевтичного підходу, як одного з ефективних підходів навчання школярів різним видам музичного мистецтва.

Ключові слова: герменевтика, інтерпретація, герменевтичний підхід, розуміння, досвід, художня інтерпретація, досвід художньої інтерпретації.

В статье раскрывается сущность феномена опыта художественной интерпретации в контексте герменевтического подхода. В работе обосновывается необходимость формирования опыта художественной интерпретации в контексте герменевтического подхода, как одного из эффективных подходов обучения школьников различным видам музыкального искусства.

Ключевые слова: герменевтика, интерпретация, герменевтический подход, понимание, опыт, художественная интерпретация, опыт художественной интерпретации.

The article deals with the essence of the phenomenon of artistic interpretation in the context of the hermeneutic approach. In this paper the necessity of forming the experience of artistic interpretation in the context of the hermeneutic approach as one of the most effective approaches to teaching students the different types of music.

Key words: hermeneutics, interpretation, hermeneutic approach, understanding, experience, artistic interpretation, the experience of artistic interpretation.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із стратегічних завдань освіти України є гуманізація й гуманітаризація, які реалізують головну мету шкільної освіти, у якій розвиток художньо-естетичної культури дитини, її духовного і особистісного потенціалу є провідним напрямком. Це пояснюється переорієнтацією соціокультурних процесів, що значно позбавляє людину можливості сприймати, розуміти й інтерпретувати особливий за своєю природою світ мистецтва, зокрема музичного, яке сприяє виявленню індивідуальних здібностей, задоволенню різнобічних естетичних потреб та інтересів.

Необхідність трансформації людиноцентрированої парадигми у педагогічну реальність шкільної освіти виникає з низки причин, але однією з головних є новий тип мислення, що виник унаслідок змін умов діяльності.

Ми вважаємо, що в умовах сьогодення, сучасному фахівцю необхідні такі освітні знання у яких творча самоідентифікація людини виходить за межі когніцій та переорієнтовує їх на соціально-творчу діяльність особистості. У такому контексті виникли суперечності між соціокультурними потребами розгортання внутрішнього світу людини і наявних в шкільній практиці педагогічних засобів, у яких недостатньо реалізуються важливі цивілізаційні питання збереження якості людини. Одним з напрямів вирішення означеної суперечності є формування особистості здатної безперервно вдосконалювати свої знання, професійні навички, вільно орієнтуватися у світі, саморозвиватися і самостійно приймати правильні, морально-відповідальні рішення в умовах мінливого світу. Проте для того щоб учні застосовували на практиці здобуті знання, вміння та навички в загальноосвітній школі необхідно в них сформувати досвід художньої інтерпретації на уроках музичного мистецтва. Такі завдання вимагають розробки змісту шкільної

освіти і механізмів її реалізації, здатних враховувати включеність у процес навчання особистого досвіду учня, як у вигляді емоційно-ціннісних відносин, так і ціннісно-орієнтаційної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У науковій рефлексії сутність поняття герменевтики та герменевтичного підходу розглядали такі вчені як М. Бахтін (1979), Ф. Шлейєрмахер (1984), Г. Гадамер (1991), В. Малахов (1991), С. Кошарний (1992), П. Рікер (1995), А. Роджеро (1999), О. Фальов (2000), В. Суслов (2001), Н. Колотилова (2001), В. Бачинін (2002), Ю. Сандулов (2002), Я. Поньмаренко (2006), Ю. Лотман (2009). Її зміст аспектно розкрито такими авторами як С. Кримський (1965), О. Лой (1985), А. Ішмуратов (1987), А. Ракитов (1988), А. Єрмоленко (1999), В. Дільтей, (2001) Є. Причепій (2004).

Формулювання цілей статті. розкрити сутність феномену досвіду художньої інтерпретації у контексті герменевтичного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерпретація у контексті герменевтики є однією з визначених понять, що базується ще на античних (у Аристотеля) вченнях про тлумачення, збагатившись логіко-граматичними та філософсько-правовими досягненнями середньовіччя, отримавши новий імпульс для розвитку завдяки формуванню нових мовних систем Нового часу, як симбіоз соціокультурного та теоретико-правового феноменів.

Останнім часом особливої уваги у філософії, психології, етнології, педагогіці та інших науках приділяється герменевтиці. Герменевтика (від грец. *ἑρμηνεύειν* – тлумачити) – у первісному значенні – напрям наукової діяльності, пов'язаний з дослідженням, поясненням, тлумаченням філологічних, а також філософських, історичних і релігійних текстів [10, с. 168]. Герменевтика є допоміжною дисципліною тих

гуманітарних (і насамперед історичних) наук, які займаються писемними пам'ятками (історії літератури, історії філософії, історії релігієзнавства, мовознавства та ін.). У XX ст. набуває ширшого значення як метод, теорія чи філософія будь-якої інтерпретації.

Формування феномену герменевтичної інтерпретації є поступально-логічним, об'єктивовано-історичним процесом, який відобразив інтерпретацію та диференціацію цілих пластів знання та практики.

Інтерес до герменевтики як системи інтерпретацій справжнього змісту Євангелія прослідковується вже в працях Аврелія Августина, а пізніше протестантська теологія розробляла герменевтику як мистецтво тлумачення Нового Завіту [4, с. 87]. Подібно до того, як старогрецькі філософи прагнули побачити філософську істину міфів, християнські теологи розвивали мистецтво тлумачення Біблії для маніфестації релігійних істин. Ця релігійно-догматична або теологічна форма герменевтики, знайшла своє вираження у філософії схоластики та у жанрі коментарів [8, с. 100].

В епоху відродження герменевтика стала широко затребувана передусім, як мистецтво перекладу античних текстів і культурних шедеврів на мови сучасніших культур. Герменевтика у широкому значенні слова забезпечує спадкоємність культури, зокрема надає можливість перенести центр тяжіння з мистецтва інтерпретації на вивчення її можливостей.

Г. Гадамер (1991) вважав основою герменевтичного тлумачення – життєвий досвід, обумовлений часом. Він вважав, що вихідні передумови феноменології кореняться не в “Даності” об'єкта, а в практичному життєвому досвіді, який завжди обумовлений часом та історією [4, с. 137].

Ф. Шлейєрмахер (2004) визначив герменевтику, як вчення про взаємозв'язок правил розуміння.

З того часу герменевтика отримала визнання у різних сферах науки: філо-

логії, політиці, філософії, математиці, естетиці та мистецтвознавстві. Важливе значення у лексемах герменевтичного підходу набувають “розуміння” та “інтерпретація” (Г. Гадамер (1991), П. Рікер (2002) та ін.). Проблеми інтерпретації і розуміння тісно пов'язані з аналізом мислення, знань, мови, комунікації тощо. Розуміння – розкриття смислу, вкладеного у твір його автором, а інтерпретування – відкриттям суб'єктом авторського задуму. На відміну від теорії мовних ігор, герменевтика пройшла чималий шлях: від технічної дисципліни біблійної екзегетики, через теоретичні побудови Ф. Шлейєрмахера та В. Дільтея до феноменологічної герменевтики. Саме цей рівень герменевтики увібрав у себе результати поступу тривалої традиції. Саме на цьому рівні герменевтика стала остаточно самосвідомою. Феноменологічна герменевтика задала новий горизонт, який дав можливість глибше зрозуміти культуру у її взаємодії разом із поверненням поняття досвіду. Відповідно, будь-яке розуміння, зокрема теоретико-наукове пояснення, являється інтерпретацією, яка безпосередньо стосується герменевтиці у вигляді практики тлумачення. Інтерпретація породжується не лише у процесі діалогу читача й автора, який здійснюється через текст, а й передбачає створення спільної істини, позиції, яка відрізняється від кожного із учасників.

Висвітлення різних сторін проблеми інтерпретації та розуміння як факторів розвитку культури і як методів гуманітарного пізнання можна знайти в роботах таких філософів, як М. Бахтін (2009), Ю. Лотман (2009) та ін.

На історико-філософському рівні проблему інтерпретації подано в доробку таких українських авторів, як С.О. Кошарний, А.Н. Роджеро та ін.

Центральне поняття філософії розуміння герменевтики – метод інтерпретації, який розроблено в працях М. Хайдеггера, Г. Гадамера, В. Діль-

тея., Ф. Ніцше, П. Рікера та ін. Цей метод набув значного поширення останнім часом.

Зокрема, метод інтерпретації застосовують у сучасному літературознавстві та пов'язується з такими напрямками наукових досліджень, як психоаналітична критика, марксизм, екзистенціалізм, нова критика, лінгвопоетика. Спільним для них є єдина основа – герменевтична теорія інтерпретації.

Серед численних проблем герменевтики є одна, яка займає особливе становище в сфері гуманітарного пізнання – проблема зв'язку герменевтики з естетикою і мистецтвознавством. У будь-якому виді мистецтва використовуються чуттєво-сприймані засоби: звуки музики, фарби в картині, камінь в скульптурі, також через їх сприйняття розкривається духовний зміст твору та його осмислення. Інтерпретація сприйнятого носить оцінний характер і залежить від суб'єкта сприйняття. Таким чином, будь-які естетичні явища носять двоїстий характер, а саме суб'єктно-об'єктний.

Поняття інтерпретації в умовах сьогодення вже зробило перехід на рівень теоретико-пізнавальної категорії і означає вже не просто одну з операцій, а виступає інваріантом мислєдїяльностї, піднімаючи до міждисциплінарного рівня і виявляючи свої інтеграційні можливості.

На нашу думку, інтерпретація є здатністю досить розвиненої особистості. Як психологічне утворення – вона являє собою складну міжфункціональну особистісну систему.

Герменевтика є цінним джерелом сучасної методології, яке ґрунтується на розумінні особливої ролі мови у процесі інтерпретації музичних явищ. Ще з часів середньовіччя, античності, Давньої Греції починає зароджуватися художня інтерпретація, як один із способів творчого вияву людини.

В нашому дослідженні ми будемо розглядати герменевтичний підхід через метод художньої інтерпретації, як

один із модусів людської екзистенції.

Інтерпретація музичного тексту є складною суперечливою єдністю процесів сприймання, аналізу, внутрішнього діалогу та інтенціональної спрямованості на з'ясування задуму автора, що забезпечується існуванням певних особистісних передумов успішності інтерпретації музичного тексту.

Інтерпретація особистістю специфіки художнього тексту не замикається сама на собі, натомість вона впливає на індивідуальну свідомість людини, її внутрішній світ; при повторному сприйманні твору у суб'єкта актуалізується потреба його інтерпретувати (реінтерпретація).

Завдяки герменевтичному підходу суспільство та культура стає впорядкованим, інтегрованим і гармонійним людським простором. Герменевтичний підхід дав можливість рухатись від минулого до сьогодення дозволило створити нові шедеври, які стають зразками для майбутнього, засадами майбутніх культурних традицій. Герменевтичний підхід як науковий методологічний орієнтир у рамках сучасної філософської думки є предметом дослідження багатьох наук.

На філософському рівні герменевтичний підхід розглядався в межах духовно-практичного ставлення людини до світу такими вченими, як С. Кримський (1965), О. Лой (1985) та ін. Дослідження в галузі комунікативної та практичної філософії і теорії дискурсу проводять А.Т. Ішмуратов (1987), А.М. Єрмоленко (1999), Н.О. Колотилова (2001) та ін.

Герменевтичний підхід допоможе особистості більш ефективно тлумачити та *розуміти* змістовну сутність музичного мистецтва. Згодом у особистості сформується досвід художньої інтерпретації, як елемент розуміння.

Досвід – це знання та навички, які людина набуває в процесі соціалізації. До нього також належать уміння, звички, цінності, соціальні установки тощо [3, с. 620].

Досвід художньої інтерпретації пе-

редбачає, перш за все, наявність особистісного інформаційного фонду, який включає: художньо-теоретичні, художньо-історичні, художньо-критичні знання, набір *зорових, слухових*, мовленнєво-рухових, моторних умінь мовленнєвої діяльності. Досвід художньої інтерпретації виступає як засіб матеріалізації досвіду людства в художньо-образній формі і є дієвим фактором багатогранного та цілісного розвитку індивіда. Але вміння особистості знаходити й привласнювати необхідний їй суспільний досвід, що втілений у різних видах мистецтва, неможливо без формування досвіду художньої інтерпретації.

Виходячи з вище наведеного, можна сказати, що формування досвіду художньої інтерпретації у особистості необхідно перш за все створити суб'єкт-об'єктні відносини, тобто діалогічну взаємодію з автором та його твором, зокрема музичним, що й виявляє педагогічну сутність цього феномену.

На нашу думку досвід художньої інтерпретації можна визначити як сукупність психологічних новоутворень у індивіда, які актуалізують потребу у розумінні, тлумаченні та в практичному використанню засвоєних знань, умінь та навичок в галузі музичного мистецтва.

Висновки. Звідси можна зробити висновки, що потреба в спілкуванні з мистецькими творами, здатність насолоджуватись ними охоплює і наявність у суб'єкта розвинених почуттів, які дозволяють з усією глибиною та го-

строю переживань відгукуватись на художнє явище, а також відповідний рівень художньої освіти, художньої вихованості. Досвід художньої інтерпретації, що набувається особистістю у процесі музичної діяльності, лежить в основі *досвіду* художньо-практичної *музичної* творчості. У процесі такої діяльності активізуються пізнавальний інтерес у учнів, розвивається критичне мислення, збагачується уява, а це позначається на характері естетичних орієнтацій, потреб, художніх інтересів, естетичних ідеалів.

Отже, розуміння характеристики досвіду художньої інтерпретації музичних творів у підлітків у контексті герменевтичного підходу, дозволяє зрозуміти учням складноорганізовану систему і інтеграційну природу музичного мистецтва. В основі феномену досвіду художньої інтерпретації лежать наступні процеси: розуміння, пізнавальний інтерес, інтенціональна спрямованість, когнітивні і лінгвістичні аспекти, вербальні та невербальні комунікації, тлумачення, сприймання цілісності художніх явищ, художніх інтересів, естетичних ідеалів, аналіз змісту та форму творів, розкривається критичне мислення, збагачується уява.

Подальше вивчення досвіду художньої інтерпретації виявляє екстраполяцію змісту уроку музичного мистецтва у контекст герменевтичного підходу, що *визначає* подальше вивчення дослідниками феномену досвіду художньої інтерпретації у контексті герменевтичного підходу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бачинин В.А. История западной социологии: [учебник] / В.А. Бачинин, Ю.А. Сандулов. – СПб.: Изд-во "Лань", 2002. – 384 с. – (Мир культуры, истории и философии).
2. Богин Г.И. Филологическая герменевтика / Г.И. Богин. – Калинин: Изд-во КГУ, 1982. – 86 с.
3. Варій М.Й. Загальна психологія: [навчальний посібник] / М.Й. Варій. / [2-ге видан., випр. і доп.] – К.: "Центр учбової літератури", 2007. – 968 с.

4. Гадамер Г.-Г. *Эстетика и герменевтика: актуальность прекрасного* / Г.Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – С. 126-146.
5. Коваленко А.Б. *Психологія розуміння* / А.Б. Коваленко – К.: Геопринт, 1999. – 184 с.
6. Лой А.Н. *Проблема интерсубъективности в современной философской герменевтике. Герменевтика: история и современность: [критические очерки]* / А.Н. Лой. – М.: Мысль, 1985. – 303 с.
7. Пономаренко Я.Г. *Особистісні детермінанти інтерпретації молодшими школярами музичного тексту: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07 "педагогічна та вікова психологія"* / Я.Г. Пономаренко. – Київ, 2006. – 18 с.
8. Причепій Є.М. *Філософія: [підручник]* /Є.М. Причепій, А.М. Черній, Л.А. Чекаль. – [2 вид., випр.] – К.: Академвидав, 2007. – 592 с.
9. Роттердамский Є. *Оружие христианского воина: философские произведения.* /Є.М. Роттердамский. – Сердце, 1992. – С.100.
10. Херрманн Ф.-В. фон. *Понятие феноменологии у Хайдеггера и Гуссерля* / Ф.-В. фон Херрманн.; пер. с нем. И.Н. Инишева. – Мн.: Пропилицы, 2000. – 192 с.
11. Шлейермахер Ф. *Герменевтика: [науч. ред. Н.О. Гучинская]* / Ф. Шлейермахер.; пер. с нем. А.Л. Вольского. – СПб.: Европейский дом, 2004. – 242 с.

**5.
ПСИХОЛОГІЧНІ,
ПЕДАГОГІЧНІ ТА
ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ
ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

АЗАТЬЯН В.І.,

викладач,

Державна льотна академія

України,

м. Кіровоград

РОЛЬ ТА СКЛАДОВІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Стаття присвячена тому, яку роль виконує самостійна робота майбутніх авіаційних фахівців у процесі навчання у ВНЗ, розглядаються складові, напрямки та форми організації самостійної роботи, висувуються вимоги до розробки завдань самостійної роботи, а також дається класифікація цих завдань.

Ключові слова: самостійна робота, позааудиторна робота, пізнавальні завдання, уміння та навички.

Статья посвящена тому, какую роль выполняет самостоятельная работа будущих авиационных специалистов в процессе обучения в ВУЗах, рассматриваются составные, направления и формы организации самостоятельной работы, выносятся требования к разработке заданий самостоятельной работы, а также даётся классификация этих заданий.

Ключевые слова: самостоятельная работа, внеаудиторная работа, познавательные задания, умения и навыки.

The article is dedicated to the role of self-dependent work of the future aviation specialists in the process of studying in the higher institutions, components, trends and forms of self-dependent work forming are examined, there are the demands to elaboration of the tasks and also the classification of this tasks is given.

Key words: self-dependent work, extracurricular work, cognitive tasks, skills and habits.

Протягом століть йшов пошук досконалих методів навчання. Педагогами, психологами узагальнювався певний досвід, пропонувались нові ідеї в цій галузі.

Сучасним студентам ВНЗ дуже важко розібратися, правильно оцінити ряд подій виходячи з того потоку інформації (часом досить суперечливої), яка виплескується на нас з боку преси, радіо і телебачення. У зв'язку з цим

© Азатьян В.І., 2012

виникає необхідність вирішення ряду проблем. Однією з таких проблем, яка потребує негайного вирішення є проблема формування в процесі навчання активного, самостійного, творчого мислення студентів. Студентам потрібно допомогти позбутися шаблонного, стереотипного мислення та стандартних установок. Сучасна вища освіта повинна виховувати у студентів здатність до самостійної навчальної діяльності, самостійного здобуття знань.

Сучасні льотні інженерні завдання характеризуються невизначеністю, великою інформаційною насиченістю і місткістю, нелінійністю математичних моделей, наявністю кількох імовірних варіантів оптимального вирішення, у тому числі за допомогою різних комп'ютерних технологій, математичних моделей, сучасних тренувальних макетів і засобів тощо.

Але у будь-якому випадку провідним чинником залишається особистість фахівця, який визначається як *людський* чи *суб'єктивний чинник*. Наприклад, за даними Міжнародної організації цивільної авіації відсоток льотних аварій, подій і катастроф, які відбуваються в авіації з вини льотного складу, складає від 60 до 90. Основна причина трагічних подій в авіації – це, на думку фахівців, людський чинник. Отже, для забезпечення надійності професійної діяльності льотних фахівців необхідно у них формувати творче технічне мислення, науковий стиль з'ясування суті проблем і проблемних ситуацій, які виникають у діяльності, навчити критичному аналізу наявної інформації та проблемної ситуації, знаходити нестандартні рішення, проектувати позитивний результат і прогнозувати ймовірні наслідки, обґрунтовувати оптимальні способи їх розв'язання не тільки під час аудиторних занять, а також створювати всі необхідні умови для опрацювання інформації самостійно.

Успіх підготовки авіаційних фахівців залежить від багатьох факторів, одним з яких є самостійна робота

курсантів. В процесі навчання у ВНЗ, значна частина навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання курсантами. Тому основним завданням викладача у вищій школі стає не репродуктивне викладання набору готових знань, а організація активної самостійної роботи курсантів. Нині зростає рівень інтелектуальних запитів курсантів і водночас з'являються нові технології навчання, з якими має бути обізнаний кожний майбутній фахівець.

У зв'язку з посиленням ролі самостійної роботи у навчально-пізнавальному процесі актуальною стала проблема раціональної організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї студентів. Вчені й педагоги-практики завжди приділяли багато уваги вивченню різних аспектів, пов'язаних із самостійною роботою. У наукових роботах В.К. Бурияка, О.В.Заїки, В.В. Луценко, В.А.Козакова [2,3,6,4] та інших, досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядалися різні класифікації, вивчалися методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи.

Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що сьогодні вивчення організації самостійної роботи проводиться за різними напрямками:

- 1) планування і фізичні затрати часу на самостійну роботу;
- 2) упровадження таких організаційних форм і методів, які активізують самостійну роботу;
- 3) організація самостійної роботи залежно від індивідуальних особливостей тих, хто навчається.

В.Козаков [4] вважає самостійну роботу студентів специфічним видом діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, а формування його вмінь, знань та навичок відбувається опосередковано через зміст та методи всіх видів навчальних занять. Мета само-

стійної роботи студентів полягає у розвитку "такої риси особистості, як самостійність, а саме здатність організовувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги".

Аналіз психолого-педагогічної літератури з організації навчальних завдань свідчить про неоднозначність підходів до визначення їх властивостей, призначення, застосування. На думку Н.В. Кузьміної, вузлом педагогічного процесу є пред'явлення завдань тим, хто навчається, спонукання їх до самостійного формулювання своїх навчальних завдань, до пошуку продуктивних способів їх розв'язання [5].

М.І. Махмутов підкреслює, що «розумова діяльність стимулюється задачами і завданнями, які необхідно чітко розрізняти. Пізнавальною є така задача, у процесі розв'язування якої учні приходять до нового знання або нового способу дії. Навчальне завдання – це будь-який вид доручення виконати якісь навчальні дії» [7].

Ядром самостійної роботи є пізнавальне і проблемне завдання, тому що саме наявність завдання обумовлює весь процес самостійної роботи. До цього слід додати, що завдання повинні вимушувати студента працювати з великим масивом інформації й інформаційних джерел. Саме при виконанні самостійної роботи студент має довести свою професійну зрілість і здатність працювати в інформаційному суспільстві. Одна із основних вимог до завдань – поступове нарощування їх складності від рівня, доступного тому, хто навчається на початку роботи, до потрібного рівня наприкінці. При будові такої системи завдань необхідно враховувати, що навчання носить розвиваючий характер. Дотримання цієї вимоги робить навчання більш ефективним, викликає інтерес у тих, хто навчається, сприяє виникненню стійкої мотивації до вивчення предмета.

У зв'язку з різним тлумаченням сутності завдань розробляються й різ-

ні підходи до їх класифікації.

С.Я. Батишев [1] поділив пізнавальні завдання на три групи:

- перша – запитання-завдання, які виконують функції закріплення знань (відтворення вивченого, первинна систематизація фактів, понять, формування навичок);
- друга – запитання-завдання, які сприяють оволодінню логічним мисленням і досвідом творчої діяльності (самостійна робота з проведення аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, формування висновків, оцінок; поглиблення системи знань: уточнення, конкретизація, систематизація);
- третя – запитання-завдання, які потребують застосування набутих знань (виконання самостійних робіт, оволодіння уміннями й навичками).

Незважаючи на значну кількість досліджень з авіаційної педагогіки (Р.М. Макаров, Л.М. Зеленська, В.В. Півень, В.Л. Асріян) проблема організації самостійної роботи майбутніх авіаційних фахівців у вищих навчальних закладах в умовах особистісно-орієнтованого навчання майже не розглядалась. Незважаючи на широкий і багатоплановий характер досліджень, присвячених організації самостійної роботи як учнів, так і студентів, багато питань цієї складної проблеми залишаються поки що не з'ясованими, не розроблені практичні рекомендації з організації самостійної роботи майбутніх авіаційних фахівців, у яких урахувалися б нові ціннісні орієнтації і підходи.

З аналізу всіх підходів до організації самостійної роботи студентів можна зробити висновок, що різноманітні тлумачення цього поняття мають одну спільну рису: усі вони вказують передусім на такі функції пізнавальних завдань, як навчальна (спрямована на формування у курсантів системи знань) і розвиваюча (яка забезпечує розвиток розумової діяльності). Можна виокремити і ряд вимог до розроб-

ки завдань організації цієї роботи, а саме:

- система дидактичних завдань повинна поєднувати різні їх види. При використанні їх слід застосовувати різноманітні прийоми в організації самостійної роботи курсантів;
- розробляючи дидактичні засоби, необхідно особливу увагу звертати на специфіку предметів, що вивчаються, окремих їх розділів і тем;
- завдання повинні мати професійну орієнтацію (відповідати вимогам освітньо-кваліфікаційних характеристик);
- завдання має носити цілісний характер (тобто не складатися з окремих розрізнених частин, а мати логічну послідовність і взаємозв'язок);
- завдання повинні бути доступними для вирішення їх курсантом;
- обсяги завдань повинні враховувати зайнятість курсантів одночасним їх виконанням з декількох навчальних дисциплін;
- технологія виконання завдань повинна формувати у курсантів практичні навички роботи з різноманітними інформаційними джерелами;
- у завданні повинен просліджуватись взаємозв'язок між темами та навчальними дисциплінами;
- систему завдань доцільно структурувати за ступенем їх ускладнення (збільшення обсягу, змісту, джерел знань, способів управління і контролю);
- завдання повинні бути різного ступеню складності.

Форми організації навчання поділяють на аудиторну та позааудиторну роботу. Зупинимось на позааудиторній самостійній роботі майбутніх авіаційних фахівців. Це можуть бути лекції, представлені на аудіо та відеокасетах, CD, електронні версії лекцій, розміщені на Інтернет-сайтах. Можуть також активно використовуватись навчальні комп'ютерні програми, у тому числі гіпертекстові, мультимедіа, інтелектуальні та ін., які дозволяють навчатися у двох режимах – інформа-

ційно-довідковому та контрольному-навчальному. Існують такі форми самостійної роботи, як індивідуальна науково-дослідницька робота (публікації, участь у конференціях, олімпіадах та інших конкурсах) та робота в навчально-методичних кабінетах, лабораторіях у позанавчальний час, робота в інформаційних мережах і опрацювання додаткової літератури (остання відбувається без керівництва викладача).

Один із методів організації самостійної роботи курсантів у позааудиторний час можна здійснювати за допомогою завдань комплексів, пов'язаних з основними розділами програми. Завдання, які видаються на навчальний рік, логічно взаємопов'язані. Так, кожний тематичний комплекс може складатися з 5-6 завдань, наприклад: скласти опорну схему або заповнити опорну таблицю; відповісти на питання самоперевірки; розв'язати ситуаційні задачі і вправи. До завдань додається список рекомендованої літератури.

Є ще одна форма організації самостійної роботи студентів – індивідуальні завдання, розраховані на поглиблену та розширену розробку теоретичних аспектів курсу. Такі завдання вміщують у себе різні задачі та практичні запитання, пов'язані з профілем майбутньої спеціальності. Позитивним у цьому є те, що в процесі засвоєння курсу курсанти вчать самостійно працювати з різними джерелами, що сприяє підвищенню рівня професійної підготовки та самостійного мислення.

На мою думку, для того щоб курсант міг успішно навчатися як в аудиторії, так і поза нею, необхідно, щоб він: 1) умів сам формулювати й утримувати свою мету до її реалізації; 2) навчався моделювати власну діяльність, тобто виділяти умови, важливі для реалізації своєї мети; 3) розвивав увагу, пам'ять та процеси мислення; 4) умів оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій; 5) мав необхідні навички та вміння для навчальної діяльності; 6) мав високий рівень особистої

саморегуляції, високу самосвідомість, адекватну самооцінку, рефлексивність, організованість, самостійність, а також сформованість вольових якостей.

Отже, самостійна робота курсантів – це основна форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних

особливостей і пізнавальних можливостей курсантів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі. А метою самостійної роботи майбутніх авіаційних фахівців є не тільки формування у курсантів умінь самостійно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися у потоці наукової інформації, а й формування активності та самостійності як необхідної умови для подальшого самонавчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Батишев, С.Я. Реформа професійної школи. – М.: Вища школа, 1990. – 343с.
2. Буряк, В. Керування самостійною роботою студентів // Вища школа. – 2001. – № 4-5.С. 48-52.
3. Заїка О. Психологічні запитання організації самостійної роботи студентів у ВНЗ // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5 – С. 13-32; № 6. – С. 21-32.
4. Козаков В. Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення: Вища школа, 1990. – 248 с.
5. Кузьміна Н. Методи дослідження педагогічної діяльності. – Л.: Вид-во ЛГУ, 1990. – 214 с.
6. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання: автореф. дис. канд. пед. наук.: (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Луценко Вікторія Вікторівна; Харк. держ. пед. унів. ім. Г.С. Сковороди. – Харків – 2002. 24 с.
7. Махмудов, М.І. Проблемне навчання. Основні питання теорії. – М.: Педагогіка, 1990. – 368 с.

АЛЬОШИНА О.А.,
викладач кафедри іноземних мов,
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного
університету,
м. Кіровоград

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЛЬОТНИХ ЗАКЛАДАХ

В поданій статті ми розглянули організацію самостійної роботи курсантів в процесі навчання та її безпосередній вплив на їх успішність. Необхідною умовою впровадження самостійної роботи курсантів є відповідне наукове та методичне забезпечення.

Невід'ємною частиною самостійної роботи постає мотивація, яка в даному випадку формується завдяки використанню технічних засобів навчання та відповідного контролю знань.

Ключові слова: адаптація, викладач, курсант, умова, самостійна робота, навчальний процес, мотивація, знання, навички, уміння, технічні засоби навчання.

В данной статье мы рассмотрели организацию самостоятельной работы курсантов в процессе обучения и её непосредственное влияние на их успеваемость. Необходимым условием внедрения самостоятельной работы курсантов является соответствующее научное и методическое обеспечение. Неотъемлемой частью самостоятельной работы есть мотивация, которая в данном случае формируется благодаря использованию технических средств обучения и соответствующего контроля знаний.

Ключевые слова: адаптация, преподаватель, курсант, условие, самостоятельная работа, учебный процесс, мотивация, знания, навыки, умения, технические средства обучения.

In this article we examine the arrangement of students work without assistance during the process of studies and its direct influence on their progress. Introduction necessary condition of students work without assistance arrangement is the appropriate scientific and methodical providing.

Key words: adaptation, teacher, student, condition, work without assistance, studies, motivation, knowledge, skills, abilities, technical means of studies.

Постановка проблеми. Адаптація до нових умов існування являє собою побудову адаптаційних функціональних систем і визначається наявністю в організмі широких можливостей для організації в мінімальні строки попереджувального пристосування до подій, які виникатимуть поступово, але ще не виникли. Оскільки ж адаптація є цілісною системою, то доцільно розглядати адаптацію курсантів до процесу навчання в комплексі, тобто у поєднанні з певною кількістю предметів. Але, особистісна готовність до засвоєння знань та умінь також включає певне відношення до себе. Продуктивна навчальна діяльність передбачає адекватне відношення курсанта до своїх здібностей, результатів навчання, поведінки, тобто певний рівень розвитку самосвідомості, а отже і виникає необхідність в постійній самостійній роботі.

Проблема організації самостійної роботи як однієї з умов для формування адаптації курсантів до процесу навчання розглянута недостатньо, тому постає потреба у подальшому дослідженні даного питання.

Аналіз останніх досліджень. Проблема організації самостійної роботи курсантів вивчалася різними дослідниками, так подана проблема розглядається в роботах В.А.Козакова, І.М.Шимко, В.В. Ягупова, І.Л. Смірнов та ін.

Так, В.А. Козаков вивчає, що самостійна робота постає у вигляді специфічного виду навчання, при якому головною метою є не тільки формування самостійності суб'єкта навчання, а й формування його вмінь, знань і навичок, що повинно здійснюватися опосередковано через зміст та методи усіх видів навчальних занять [1].

І.М. Шимко, розглядаючи поняття "самостійна робота", вважає, що самостійна робота сприяє формуванню високої культури розумової праці курсантів, а також необхідних навичок і умінь. І саме це може бути важливим

для досягнення високих результатів навчання [4].

У своїх роботах В.В. Ягупов вказує, що самостійна робота може відбуватися як опосередковано, використовуючи методичні вказівки, так і безпосередньо, коли контролює викладач, проводячи при цьому консультації, бесіди, колоквіуми, практичні заняття. Самостійна ж робота самих курсантів може включати в себе два види: аудиторну самостійну роботу, яка контролюється викладачем на лекційних, семінарських і практичних заняттях, та позааудиторну самостійну роботу курсантів, коли вони готуються до занять, пишуть реферати, курсові чи дипломні роботи.

Отже, на думку вчених, самостійна робота є однією з найважливіших умов стосовно адаптації курсантів в період навчання, але сама вона також потребує певні фактори для її успішної організації.

Мета дослідження – визначення значимості самостійної роботи у якості умови адаптації курсантів відносно навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Згідно з Положенням про організацію навчального процесу у ВНЗ (наказ міністерства освіти і науки України від 2 червня 1993 року №161) самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і має становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента.

Самостійна діяльність курсантів обов'язково включає певні структурні елементи, які для курсантів є визначальними, оскільки ці елементи регламентують наступність самостійної роботи курсантів: постановка мети діяльності й проблемних завдань; визначення об'єкта діяльності; вирішення поставленого завдання; перевірка правильності розв'язання завдання [3].

У самостійній діяльності курсантів пріоритетним є постановка таких пізнавальних завдань, які пов'язані з характером навчальної або наукової проблеми. При цьому вони можуть мати досить різноманітні форми пошуку, самостійного завдання, доповіді тощо.

Для реалізації загальних і спеціальних завдань в процесі самостійної роботи курсантів, важливу роль має відігравати комплексний підхід, завдяки якому відбувається залучення до самостійної пізнавальної діяльності курсантів, враховуючи їх рівень підготовленості та індивідуальні особливості; взаємозв'язок та послідовність при постановці завдань, поступовий перехід від простих завдань до більш складних, опираючись на їх творчий характер; забезпечення чіткого планування та систематичного контролю самостійної роботи; використання різноманітних організаційних форм самостійної роботи [5].

Для успішної організації самостійної роботи необхідно створити відповідні умови:

- слід чітко спланувати навчальний процес, при цьому розклад занять повинен бути стабільним і оптимальним;
- зацікавити курсантів майбутньою професією, мотивувати до процесу отримання нових знань, умінь та навичок.

Професійний аспект адаптації навчальної діяльності курсанта полягає у сформованості професійних знань та умінь.

Для виявлення сутності професійного аспекту адаптації важливо встановити процес професійного самовизначення.

В умовах адаптації курсанти I курсу не тільки вдосконалюють та поглиблюють свої теоретичні знання, але й відпрацьовують початкові знання та уміння з даної професії.

Зміна форм організації навчального процесу створює певні труднощі і призводить до незадоволеності

студентів своєю навчальною діяльністю.

Крім того, педагоги визнають необхідність умінь навчатися, але, водночас, цим умінням не навчають у школі. Перевіряють знання фактичного матеріалу, але не діагностують рівень володіння навчально – пізнавальною діяльністю. У той же час, успіхи курсанта залежать значною мірою від того, наскільки ефективно він володіє репродуктивними, творчими, раціональними уміннями.

Дослідження рівня розвитку навчальних умінь і умінь самостійної роботи також свідчить про те, що більшість курсантів молодших курсів відчують серйозні труднощі в навчально – пізнавальній діяльності. Труднощі пов'язані саме з тими видами робіт, які вимагають високого ступеня самостійності: підготовка до практичних занять, робота з бібліографією тощо.

Для покращення та вдосконалення навчального процесу важливо забезпечити професійну спрямованість навчального матеріалу, проблемність змісту навчання, використання різноманітних дидактичних технологій. Викладання полягає в організації навчальної роботи, керівництві цією роботою, систематичному викладі навчального матеріалу, чіткій демонстрації кращих прийомів навчальної практики, перевірки та оцінюванні знань, навичок та умінь курсантів. Знання виступають у вигляді першого та ведучого елементу, і дозволяють отримати відповідні льотні навички і уміння.

Знання – це відображення в нашій свідомості об'єктивної діяльності у формі уявлень та понять. Саме засвоєння знань і являє собою проблему для курсантів, оскільки курсанти стикаються з певною кількістю нових для них предметів, навчальний матеріал яких слід не тільки сприймати і запам'ятовувати, але й намагатися згодом використовувати на практиці.

Льотні навички – це навички, отримані в результаті пілотування повітря-

ного судна, вони представляють собою сукупність розумових, сенсорних, рухливих та вольових навичок.

Слід зазначити, що лише розумові навички, які засновані на отриманих знаннях і досвіді, дозволяють уявити поставлену задачу, оцінити ситуацію, прийняти необхідне рішення і виконати необхідні розрахунки.

Льотні уміння розглядаються як здатність курсантом цілеспрямовано і творчо спиратися на знання та навички, отримані в процесі льотної діяльності.

- забезпечення планомірного контролю знань курсантів; слід зазначити, що форми та методи контролю повинні бути максимально гнучкими та конкретними, методично обґрунтованими;
- необхідне матеріальне – технічне забезпечення навчальними аудиторіями, методичними аудиторіями, лінгафонними кабінетами, науковими лабораторіями з сучасним обладнанням, комп'ютерною та обчислювальною технікою, необхідними приладами та інвентарем.

Ми вважаємо, що завдяки наполегливій самостійній роботі, курсанти успішно зміцнюють і поглиблюють свої знання, відповідно позитивно підвищується мотивація навчання, поступово вдосконалюються професійні вміння і навички, що дає змогу курсантам розвивати пізнавальні здібності.

Однією з характерних рис сучасної освіти є використання технічних засобів в період процесу навчання. Зростання інтересу до застосування комп'ютерів у навчанні пояснюється впливом науково – технічного прогресу, різким збільшенням обсягу наукової, а, отже, і навчальної інформації [3].

Використання комп'ютера необхідне для підвищення ефективності навчального процесу і в першу чергу ефективності самостійної роботи курсантів під час вивчення різних дисциплін.

Комп'ютерні програми є одним з найефективніших засобів для самостійної роботи студентів, оскільки таке навчання ґрунтується на постійному зворотному зв'язку у вигляді ключів, підказок, текстів на які можуть опиратися курсанти. Крім цього комп'ютери можна вважати засобом підвищення мотивації курсантів до навчання. Звичайні тренінгові завдання у комп'ютерному режимі є більш цікавими і привабливими, тому що вони являють собою елементи новизни. Але, безперечно, ефективність такого навчання в значній мірі залежить від якості навчальних програм. При низькій якості цих програм комп'ютер не виправдає в повній мірі тих надій на підвищення ефективності навчання, що на нього покладаються. Слід зазначити, що не можна надмірно перебільшувати значення техніки, а більше уваги приділяти психологічним факторам – законам засвоєння знань, психологічним причинам помилок, проблемам мотивації. Комп'ютерні програми повинні сприяти розумовому розвитку, вчити мислити, а не просто запам'ятовувати готову інформацію.

Деякі викладачі вважають, що саме автоматизована навчальна система (електронний підручник) може допомогти курсантам у самостійній роботі під час вивчення різних предметів. Навчальний посібник такого виду має включати опорний конспект лекцій, методичні вказівки для виконання семінарських занять з переліком питань для підготовки та самоконтролю, перелік рекомендованої для вивчення дисципліни літератури, тестові питання для самоперевірки знань, базу питань та відповідей. Завдяки такій програмі, в курсантів завжди буде можливість у зручний для них час вивчити необхідну тему, використовуючи опорний конспект лекцій, базу питань та відповідей, доопрацювати літературу згідно з рекомендованим списком, здійснити самоперевірку засвоєного за допомогою питань для са-

моконтролю. Але слід зазначити, що створюючи електронний підручник такого типу, необхідно розуміти, що він у жодному разі не має бути просто копією звичайного підручника, виготовленого з паперу. Електронний підручник повинен представляти собою навчальну програму, яку слід поширювати різними способами (на CD, або за допомогою Інтернету) та спрямована на поглиблення знань.

Виконання комп'ютерних завдань має передбачати індивідуальну роботу курсантів, тобто утверджувати принцип самостійності при оволодінні курсантами відповідних дисциплін [2].

Контроль знань курсантів при використанні комп'ютерної техніки має сприяти:

- реалізації диференційованого та індивідуального підходів в умовах фронтального опитування;
- впровадженню вимог максимальної об'єктивності контролю;
- економії часу проведення контролю;
- звільненню викладачів від роботи над обробкою результатів контролю.

Зрозуміло, що для комп'ютерного навчання характерне тестування, а його зміст залежить від рівня засвоєних курсантами знань. Але необхідно обов'язково враховувати, що навчання як таке не можна обмежувати виключно тестами, його слід доповнювати іншими видами контролю за навчальною діяльністю, це мають бути різні творчі завдання, реферати, доповіді, лабораторні роботи тощо.

Інтелектуальна готовність до навчання є другою стороною аспекту і включає сформованість елементів і навичок навчальної діяльності, сформованість умінь вчитися самостійно, здібність до вимушеної регуляції навчальної діяльності, вміння пристосовуватися до темпу студентського життя, сформованість елементів навчальної діяльності, внутрішнього плану дій, вимушеної регуляції поведінки.

Слід зазначити, що самостійна робота тісно пов'язана з мотивацією, яка складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм і способів організації з точки зору їх особистих, індивідуальних потреб та цілей, які можуть повністю або ж частково співпадати чи не співпадати з цілями навчання.

Навчальна мотивація згодом трансформується в трудову мотивацію і тому за ступенем її сформованості можна судити про психологічну готовність до адаптації в професійній діяльності [3].

Сама структура навчальної мотивації багатозначна за змістом і різноманітним формам.

Розглядаючи мотивацію, необхідно враховувати, що поняття "мотив" тісно пов'язано з поняттями "мета" і "потреба". Щоб вплинути на мотивацію до навчання, необхідно створити механізм формування в курсантів зацікавленості для досягнення тих цілей, які є пріоритетними в навчально – виховному процесі вузу. Одним з таких факторів оптимізації навчально – пізнавальної діяльності курсантів може стати впровадження в навчальний процес рейтингової оцінки успішності курсанта.

Таким чином, в навчальний процес можна впровадити сумарну інтегративну оцінку, яка буде характеризувати не тільки рівень та об'єм роботи курсанта в процесі засвоєння навчального матеріалу, але і його вклад в інші аспекти діяльності закладу.

Запропонована рейтингова система може бути ефективною в наступному:

- вона враховує поточну успішність курсанта і тим самим значно активізує його самостійну роботу;
- більш активно і точно оцінює знання курсанта за рахунок дробної шкали оцінок;
- створює основу для диференціації курсантів, що є особливо важливим при переході на багаторівневу систему навчання;

- дозволяє отримати більш детальну інформацію про виконання графіка самостійної роботи кожним курсантом;
- стимулює курсантів до активної позитивної діяльності у поза аудиторний час, та стабілізує дисципліни в аудиторний час.

Висновки. Самостійна робота курсантів може бути ефективною і не відходити від основних вимог щодо на-

вчально – виховного процесу при створенні наступних дидактичних умов:

- традиційні методи і прийоми організації самостійної роботи курсантів слід поєднувати з використанням новітніх інформаційних технологій навчання;
- впровадження проблемного підходу у навчанні;
- застосування особистісно – орієнтованого підходу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и её информационно – методическое обеспечение: Учеб. Пособие. – К.: Вища шк., 1990. – 248с.
2. Матеріали Міжнародної науково – практичної конференції “Сучасні інформаційні технології в управлінні та професійній підготовці операторів складних систем”. м. Кіровоград, 28-29 жовтня 2009 року, Кіровоград. – Из-во ДЛАУ, 2009. – 336 с.
3. Человек в измерениях 20 века. Прогресс Человечества в двадцатом столетии. – М.: Из-во Международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, 2005. – 647 с.
4. Шимко І.М. Форми керівництва і контролю самостійної роботи студентів. – Засоби навчальної та науково – дослідної роботи. //Збірник наукових праць. Випуск 8-9. За ред. В.Є. Євдокимова, О.М. Микитюка. – Харків, ХДПУ, 1998.
5. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – Київ. Либідь, 2002. – 560 с.

БАЗЕЛЮК Н.В.,
аспірант кафедри філософії
і освіти дорослих ДВНЗ,
«Університет менеджменту
освіти» НАПН України,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ «МАГІСТР» У ВИЩІЙ ОСВІТІ ФІНЛЯНДІЇ

У статті аналізується нормативно-правове забезпечення процесу переходу вищої школи Фінляндії на дворівневу систему освіти, комплексна державна організаційно-методична підтримка цього процесу. Висвітлюються два типи магістерських програм: академічні (в університетах) і професійні (у політехніках), а також окремі магістерські програми, спрямовані на задоволення запитів ринку праці, у тому числі, на міжнародному рівні.

Ключові слова: Фінляндія, вища освіта, магістр, університет, політехнік.

В статье анализируется нормативно-правовое обеспечение процесса перехода высшей школы Финляндии на двухуровневую систему образования, комплексная государственная организационно-методическая поддержка этого процесса. Освещаются два типа магистерских программ: академические (в университетах) и профессиональные (в политехниках), а также отдельные магистерские программы, направленные на удовлетворение запросов рынка труда, в том числе, на международном уровне.

Ключевые слова: Финляндия, высшее образование, магистр, университет, политехник.

Legislative framework of the Finnish higher school transition process on the two-tier education system, complex state organizational and methodological support of this process are analyzed. Two types of Master's degree programs: academic (in universities) and professional (in polytechnics), and separate Master's degree programs satisfying the labour market needs, including international, are enlightened.

Key words: Finland, higher education, Master's degree, university, polytechnic.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Модернізаційні процеси вищої школи України у зв'язку з інтеграцією в Європейський освітній простір потребують нових підходів до вирішення проблем соціально-професійного становлення, оновлення теоретичних поглядів і практичних дій щодо вдосконалення системи підготовки фахівців.

Однією із провідних «ліній дії» по формуванню спільного Європейського простору вищої освіти із запровадженням системи легко порівнюваних ступенів, які взаємно визнаються всіма країнами, стала розбудова освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» в структурі двоциклової системи організації навчального процесу. У вітчизняному просторі з метою забезпечення якості вищої освіти та її інтеграції в європейське та світове освітнє співтовариство Міністерством освіти і науки України (тепер – Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України) була розроблена Концепція організації підготовки магістрів в Україні, затверджена наказом МОН України від 10 лютого 2010 року № 99, та Програма організації підготовки магістрів в Україні, затверджена наказом МОН України від 2 березня 2010 року № 165, проте їх дія була призупинена до прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту» (наказ МОН України від 29 березня 2010 року № 258).

Одним із можливих засобів пошуку шляхів підвищення ефективності вищої освіти сьогодні видається дослідження зарубіжного досвіду. Значні напрацювання у запровадженні ступеневої системи вищої освіти, зокрема, на рівні ступеня магістра, має Фінляндія як активний учасник Болонських процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для української педагогіки розвиток системи вищої освіти Фінляндії є малодослідженим явищем. Вивченню її окремих проблем присвячені поодинокі наукової розвідки,

зокрема, загальної середньої освіти (В.О. Бутова), професійної освіти Фінляндії (Л. Ляшенко, О. Щербак), докторської підготовки (Ж.В. Таланова). Загальним питанням аналізу сучасного стану розвитку освітньої системи Фінляндії присвячено матеріали журналу «Підручник для Директора», виданий за результатами міжнародної науково-практичної конференції «Система освіти Фінляндії в контексті євроінтеграційних процесів в Україні» в статтях І. Жерноклеєва та Т. Пушкарьової.

Мета статті – розкрити особливості запровадження магістерської підготовки у Фінляндії.

Виклад основного матеріалу. Перший фінський університет, започаткований у Турку в 1640 році (переведений до Гельсінкі в 1823 р.) був єдиним національним центром вищої освіти і науки упродовж трьох століть. На початку ХХ ст. відкрилися: Гельсінський університет технологій (1908 р.), Університет «Академія Або» (1917 р.), Університет Турку (1920 р.), які складали систему вищої освіти Фінляндії до 60-х років ХХ ст. – періоду великих реформ у світовому та європейському освітніх просторах. Як і у багатьох країнах світу, у Фінляндії в цей час проходить значне розширення системи вищої освіти. З метою забезпечення більш збалансованого регіонального розвитку започатковуються нові навчальні заклади, переважно в північній частині країни. Різко збільшується кількість студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах [15, с. 457]. Тенденція постійного зростання контингенту студентів залишилась притаманною системі вищої освіти Фінляндії аж до наших часів. За даними статистичної бази даних Фінляндії у 2011 році нараховувалося 308857 студентів на 5401267 осіб населення, тобто 57 студентів на 1000 осіб населення [12].

У наслідок інституційних перебудов сучасна система вищої освіти у Фінляндії складається з двох взаємодоповнюючих секторів: академічних

університетів (universities) і професійних вищих навчальних закладів так званих «політехніків» (polytechnics). Діяльність кожного сектору регламентується окремими законами: «Про університети» і «Про політехніки» [4; 10].

Спрямовуючи свою діяльність на розвиток науки і забезпечення вищої освіти через дослідження, університети надають ступені бакалавра і магістра, а також післядипломні ступені ліцензіата (переважно в сфері медицини) і доктора. Натомість політехніки як багатогалузеві професійні заклади вищої освіти, спрямовують свою діяльність на підготовку кадрів відповідно до сучасних потреб ринку праці й регіонального розвитку країни. Розбудова сектору політехніків є досить новою справою. Перші політехніки розпочали свою діяльність на експериментальній основі у 1991-1992 роках, а на постійній основі перший політехнік почав діяти у 1996 році. Вони присуджують ступені бакалавра і магістра професійного спрямування.

Як показало дослідження, приєднання Фінляндії до Болонського процесу в 1999 році було значним імпульсом до посилення структурних реформ, які перманентно проводилися в освітньому просторі країни упродовж останніх десятиліть. По-суті, процес запровадження двоциклової структури ступенів відповідно до Болонських вимог у Фінляндії був лише поглибленням процесів структурного реформування вищої освіти [14, с. 9].

На підтвердження цієї тези наведемо такі дані: нова ступенева структура (трирічний перший (нижчий) та дворічний другий (вищий) академічні ступені) була запроваджена в університетах Фінляндії в 1994-1997 роках, тобто напередодні приєднання країни до Болонського процесу. Проте, Болонські вимоги спричинили постановку нових цілей, якими є: зміна статусу ступеня бакалавра; профілювання магістерських ступенів для політехніків; збільшення міжнародної та національної (внутрішньої) мобіль-

ності; вимірювання навчального навантаження студентів; орієнтованість на результати навчання [3, с. 17]. Стратегією їх реалізації займався спеціально створений Міністерством освіти Комітет з підготовки впровадження нової двоциклової структури ступенів. Пропозиції Комітету були враховані при підготовці змін до закону «Про університети» (715/2004) і постанови уряду «Про університетські ступені» (794/2004), які набрали чинності 1 серпня 2005 року [13, с. 34-45; 4].

Закон «Про університети» містив загальні положення щодо дворівневої структури ступенів, а постанова «Про університетські ступені» визначала обов'язки, які покладаються на університети, та окреслювала цілі підготовки і структуру ступенів. У постанові чітко прописані порядок видачі дипломів та додатків до них і впровадження Європейської системи трансферу і накопичення кредитів (ECTS).

За Постановою університетський ступінь другого циклу (ступінь магістра) передбачає накопичення 120 кредитів ЄКТС (два роки денного навчання). Навчання на здобуття університетського ступеня другого циклу забезпечує студентів:

- 1) ґрунтовною підготовкою з основного предмету;
- 2) знаннями, вміннями і навиками, необхідними для: а) застосування наукових знань і наукових методів; б) здійснення незалежного наукового дослідження;
- 3) знаннями, вміннями і навиками, що дають можливість самостійно виступати експертом і розробником певної галузі;
- 4) знаннями, вміннями і навиками, які дають можливість продовжувати науково-дослідницьку роботу на післядипломному рівні;
- 5) хорошими мовними і комунікативними вміннями [5].

За Постановою виокремлювалась окрема категорія магістерських програм (в основному тематичних, міждисциплінарних), які зорієнтовані на

потреби ринку праці і науки. Вони відкриті для іноземних студентів і викладаються англійською мовою [11].

Аналіз фінської бази міжнародних навчальних програм Центру міжнародної мобільності університетів Фінляндії показав, що всього пропонується 222 міжнародні магістерські програми, десять з яких належать до сфери педагогічних наук, а саме, магістерські програми з освіти і глобалізації, педагогічних наук, освітнього менеджменту, медіа освіти, міжкультурної педагогічної освіти, освіти дорослих тощо [7].

Важливо відзначити, що магістерські програми, які пропонуються фінськими університетами, можуть забезпечуватися одним університетом (рівень університету), двома або більше фінськими університетами (національний рівень), а також спільно з університетами за межами Фінляндії (міжнародний рівень).

Запровадження ступеня другого циклу в секторі професійних вищих навчальних закладів проводиться на базі Закону «Про політехніки» (351/2003), Постанови Уряду «Про політехніки» (352/2003) та додатків до Закону «Про політехніки» (411/2005) щодо запровадження ступеня другого циклу [2; 4].

Цілями ступеня другого циклу в секторі професійних вищих навчальних закладів визначено такі:

1) широкі і поглиблені знаннями та вміннями щодо розвитку професійної галузі, а також теоретичні вміння, необхідні для роботи на експертних і керівних посадах у галузі;

2) ґрунтовне розуміння галузі, її відношення до робочого життя і суспільства, а також знання та вміння, необхідні для відслідковування і аналізу як теоретичних, так і професійних зрушень у галузі;

3) здатність до навчання впродовж життя та неперервного розвитку;

4) хороші мовні і комунікативні навички;

5) знання та вміння, які необхідні

для діяльності на міжнародному рівні.

Програма другого професійного ступеня включає поглиблену професійну підготовку, вибіркові предмети і підсумкову дисертацію або підсумковий проект [5].

На нашу думку, цінним є фінський досвід здійснення серії національних проектів підтримки переходу на нову ступеневу структуру і сприяння співпраці університетів з впровадження реформи. Для розробки та впровадження навчальних програм відповідно до нової структури ступенів у Фінляндії створювались державні тематичні мережі. Міністерство освіти Фінляндії здійснювало фінансування таких мереж з 20 предметів (математика і природничі науки, гуманітарні науки, соціальні науки, педагогічні науки і педагогічна освіта, технічні науки, право, економіка, психологія, медицина тощо) [8, с. 22-24].

Предметом обговорення у ході реформи стала також якість академічного курикулуму, навчальних програм і педагогічних кваліфікацій. У 2003 році був започаткований національний проект з розробки теоретичного підґрунтя системи планування академічного курикулуму та ідеї використання індивідуального навчального плану – «W5W» (ступінь за п'ять років), який тривав до 2006 року. Координаторами проекту стали Університет Оулу й Університеті Куопіо (з 2010 р. – Східно-фінський університет).

Продовженням цього проекту став проект W5W² (2007-2009 рр.). Його метою було продовження розвитку національного курикулуму і практик консультування навчання, які були створені протягом першого проекту. Проект W5W² зосереджувався на накопичувальному навчанні (cumulative learning) [6].

У ході цих проектів були розроблені практичні рекомендації для педагогічного персоналу університетів щодо використання індивідуального навчального плану студента й ролі керівника [1]; планування навчально-

го навантаження студентів [9]; визнання попереднього навчання студентів тощо.

Висновки. Таким чином, у Фінляндії було створено адекватне нормативно-правове поле реалізації завдань Болонського процесу з урахуванням здобутків та особливостей розвитку національної вищої школи в умовах європейської та світової інтеграції.

Дослідження показало, що в умовах системного структурного реформування вищої освіти в Фінляндії напрацьовано значний позитивний досвід запровадження освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», пов'язаний з:

- Ефективним нормативно-правовим забезпеченням процесу переходу вищої школи на дворівневу систему освіти (організації двох послідовних ступенів підготовки з співставними термінами і змістом), а саме, Закону «Про політехніки» (351/2003), Постанови Уряду «Про політехніки» (352/2003) та додатків до Закону «Про політехніки» (411/2005) щодо запровадження ступеня другого циклу; Закону «Про університети» (715/2004), Постанови Уряду «Про університетські ступені» (794/2004).
- Обґрунтуванням та запровадженням на національному рівні магістерських програм двох типів: академічних (в університетах) та професійних (у політехніках);
- Чіткою визначеністю термінів навчання в магістратурі – два роки денного навчання, яке передбачає накопичення студентом 120 кредитів ЄКТС (в академічних університетах) та один – півтора роки денного навчання, яке передбачає 60-90 кредитів ЄКТС з попереднім 3-річним досвідом роботи у відповідній галузі (у професійних вищих навчальних закладах – «політехніках»).
- Науково-обґрунтованими цілями і вимогами до змісту магістерських програм, за якими навчання в магістратурі академічного університету

передбачає: ґрунтовну підготовку з основних (профільних) предметів; оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для: а) застосування наукових знань і наукових методів; б) здійснення самостійного наукового дослідження; оволодіння знаннями, вміннями і навичками, які дають можливість бути експертом і розробником певної галузі знань; освоєння знань, умінь і навичок, які є основою для продовження науково-дослідницької роботи на післядипломному рівні; оволодіння мовними і комунікативними вміннями на рівні сучасних вимог.

Професійно спрямоване навчання в магістратурі політехніка передбачає: широкі й поглиблені знання й уміння щодо розвитку професійної галузі, а також теоретичні вміння, які необхідні для роботи на експертних і керівних посадах в професійній галузі; ґрунтовне розуміння професійної галузі та її місця в житті суспільства, знання та вміння розпізнавати й аналізувати професійні зміни; здатність до неперервного розвитку та навчання впродовж життя; ефективні мовні і комунікативні навички; знання та вміння для діяльності на міжнародному рівні.

- Комплексною державною організаційно-методичною підтримкою процесів переходу на нову ступеневу структуру та сприяння співпраці університетів з впровадження реформ. Для розробки та впровадження навчальних програм відповідно до нової структури ступенів Міністерство освіти Фінляндії здійснювало фінансування 20 тематичних мереж з математики і природничих наук, гуманітарних наук, соціальних наук, педагогічних наук, технічних наук, права, економіки, психології, медицини тощо).
- Сильним дослідницьким спрямуванням магістерських програм, яке розвивалось на теренах фінської вищої освіти в останню третину ХХ

- на початку ХХІ ст. Завдяки цьому феномену специфічною рисою магістерських програм у Фінляндії є їх «зрощеність» з бакалаврськими, особливо у сфері педагогічної освіти.
- Запровадження окремих магістерських програм для задоволення потреб ринку праці та виходу на міжнародний рівень надання освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Ansela Maarit Personal Study Plans for University Students: A Guide for Study Counsellors / Maarit Ansela, Tommi Haapaniemi and Sade Pirttimäki . – Kuopio: Learning Centre, University of Kuopio, 2006 . – 72 p.*
2. *Bologna Process – European Higher Education Area. National Reports. Finland [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>.*
3. *Evaluation of the Bologna Process Implementation in Finland. – The Finnish Higher Education Evaluation Council FINHEEC. – Tampere, 2012. – 209 p.*
4. *FINLEX [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.finlex.fi>.*
5. *Finnish National Board of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oph.fi>.*
6. *Five Years, Two Degrees [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uef.fi/w5w/in-english>.*
7. *International Study Programmes Database [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studyinfinland.fi/database>.*
8. *Jakku-Sihvonen Ritva The Bologna Process and Its Implementation in Teacher Education / Ritva Jakku-Sihvonen and Hannele Niemi // Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators / Hannele Niemi and Ritva Jakku-Sihvonen (Eds). – Turku: Finnish Educational Research Association, 2006. – P. 17-30.*
9. *Karjalainen Asko Give me Time to Think. Determining Student Workload in Higher Education: A practical guide for teachers and curriculum designers / Asko Karjalainen, Katariina Alha, Suvi Jutila. – Oulu: Oulu University Press, 2006. – 72 p.*
10. *Ministry of Education and Culture [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>.*
11. *Pyykkö Riitta Assessment of new study programmes in Finland. – Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aqu.cat/doc/doc_42959727_1.pdf.*
12. *Statistics Finland [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.stat.fi/index_en.html.*
13. *Structures of Education and Training Systems in Europe. Finland. 2009/10 Edition. – Eurydice, 2010. – 45 p.*
14. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe / Christian Tauch and Andrejs Rauhvargers. – Brussels: European University Association, September 2002. – 44 p.*
15. *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards. Finland. National description. – Eurydice, 2000. – P. 457-470.*

БАРАНІВСЬКИЙ В.В.,
аспірант, Інститут вищої освіти
НАПН України, м. Київ

НЕРІВНІСТЬ У ДОСТУПІ ДО ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК СУЧАСНА АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА

У статті аналізується проблема соціальної нерівності в аспекті її впливу на доступ української молоді до вищої освіти, на подолання ціннісного розколу в Україні.

Ключові слова: *молодь, вища освіта, соціальна нерівність, консолідація суспільства.*

В статье анализируется проблема социального неравенства в аспекте ее влияния на доступ украинской молодежи к высшему образованию, на преодоление ценностного раскола в Украине.

Ключевые слова: *молодежь, высшее образование, социальное неравенство, консолидация общества.*

The article deals with the problem of social inequality in terms of its impact on access of Ukrainian youth to higher education, to overcome the division of value in Ukraine.

Key words: *youth, higher education, social inequality, consolidation of society.*

Постановка проблеми. З давніх часів мислителі аналізували проблеми рівності та нерівності, справедливості, свободи, людської гідності. І в сучасних умовах ці проблеми залишаються актуальними, зокрема й для українського суспільства. Одним із проявів цих явищ є нерівність можливостей української молоді у доступі до освіти. Таке явище суперечить принципам соціального, демократичного суспільства, стримує його розвиток, а тому вимагає усунення.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми нерівності в суспільстві розглядали такі філософи античного світу, як Платон, Аристотель, Сенека, Аврелій, Діонісій Ареопagit.

У пізніші історичні періоди нерівність активно вивчалася в її різних структурних та змістовних аспектах. Зокрема, у ХХ ст. культурний і інтелектуальний аспекти нерівності були піддані всебічному аналізу в роботах П.Бурдьє, Р.Беккра, М.Кроуфорда, Л.Едвінссона, Дж.Ролза і ряду інших дослідників.

Із українських науковців у останні роки певні аспекти соціальної нерівності та справедливості в освіті розробляли Луговий В.І., Степко М.Ф., Слюсаренко О.М., Левкулич В.В., Марченко Є.О. та ін..

Аналіз робіт, присвячених проблемам соціальної нерівності дозволяє зробити висновок, що переважна їх частина представлена соціологічними і педагогічними дослідженнями, тоді як соціально-філософський аспект цієї проблеми висвітлений недостатньо. А тому є потреба розглянути ці проблеми в аспекті їх філософського осмислення.

Мета статті – проаналізувати актуальні проблеми нерівності та їх прояв в освіті України.

Викладення основного матеріалу дослідження. Втілення на практиці державницької ідеї – незалежно від того, наскільки б аргументовано вона не була – приречене на невдачу за відсутності опори на ідею справедливості, оскільки саме справедливість є основою перспектив розвитку будь-яких суспільств, а насамперед – суспільств перехідних, до складу яких належить сучасна Україна.

В системі освіти демократизм суспільства, принцип справедливості найбільш повно проявляється через проблему доступу до неї. Саме через рівні можливості доступу реалізується принцип справедливості в системі освіти.

Проблема рівного, справедливого доступу до освіти є для сучасної України надзвичайно актуальною. Про це свідчить, зокрема, здійснювана за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» «Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти: Рівний доступ до якісної освіти» (автори – В.Нікітін, М. Зубрицька, К. Рубановська, К. Корсак).

Загострення проблеми нерівних можливостей у доступі до вищої освіти та уваги науковців до неї викликано низкою причин: різким розширенням українського суспільства

на багатих і бідних, регіональними, мовними, етнічними відмінностями тощо. Водночас актуалізація питання щодо доступу молоді до вищої освіти визначається й загально-цивілізаційними об'єктивними процесами, що в певній мірі зачіпають і українське суспільство. Справа в тому, що на сьогодні освіта стала одним із головних ресурсів сучасного суспільства, прогрес якого базується на розбудові системи знань. Рівень та якість здобутої освіти, освітні досягнення населення значною мірою визначають структурно-інноваційні можливості розвитку економіки та багатьох інших сфер, важливих для людського добробуту. Саме тому забезпечення доступності високоякісної освіти впродовж життя, як необхідної передумови ефективного функціонування та економічного зростання країни, було визнано однією з головних цілей у сфері людського розвитку, сформульованих у Декларації Тисячоліття ООН. Це зумовлено випереджувальною функцією та якісно новим масштабом сучасного детермінуючого впливу системи освіти на формування і становлення інформаційного суспільства. За умов депопуляції і несприятливих демографічних перспектив, коли скорочуються обсяги власної робочої сили, в Україні актуалізуються нові вимоги до продуктивних сил: зміщення пріоритетів поповнення трудових ресурсів із кількісних на якісні. Нові соціально-економічні орієнтири, необхідність постійного відтворення і вдосконалення кваліфікованої робочої сили вимагають зростаючих капіталовкладень у сферу людського розвитку, обумовлюють потребу у постійній самоосвіті і навчанні впродовж усього життя, підвищенні кваліфікації і професійної підготовки, оволодінні новітніми технологіями відповідно до зростаючих вимог суспільного розвитку. Саме рівень освіти й кваліфікації визначають можливість професійної зайнятості молоді, її конкурентоспроможність на ринку

праці, а отже є важливим чинником інтеграції нових поколінь у суспільство. Освіта, здебільшого, визначає і соціальний статус людини, рівень її культури, що, зрештою, впливає на формування тієї чи іншої структури потреб та реалізацію відповідної поведінки і способу життя. Реальний стан в Україні щодо доступу до вищої освіти окреслює член-кореспондент АПН України М.Ф. Степко. На його думку «...освіта стає все більш масовою, незважаючи на проблему зайнятості випускників, при цьому зростання кількості бажаючих здобути освіту не супроводжується збільшенням фінансування, що не дає змоги реалізувати принцип рівного доступу до якісної освіти» [1, 331]. Завданням держави є забезпечення гарної якості загального навчання для якнайбільшої кількості людей. У прагненні дотриматися справедливості слід дбати про те, щоб жодному учневі, який має відповідні знання і компетенції, не закривати доступу до освіти тільки тому, що не має можливості її оплатити. Слід зазначити, що за сучасних умов отримання диплому про вищу освіту ще не означає отримання відповідного статусу. Суттєвою для українських ВНЗ є проблема якості освіти. Відомі українські дослідники в сфері освіти В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова, ґрунтовно проаналізувавши параметри вітчизняної вищої освіти, виявили великий кількісно-якісний дисбаланс національної вищої освіти, що зумовлює її низьку якість, неконкурентоздатність порівняно з університетами світового класу, визначили причини такого стану та шляхи його виправлення [2, 201-210]. У зв'язку з цим слід відзначити думку відомих українських вчених П.П. Таланчука та Г. Онкович. Вони зазначають, що: «Головним стрижнем у реформуванні системи освіти з акцентом на задоволення потреб людей у ХХІ столітті має бути надання рівних можливостей усім громадянам отримати висо-

коякісну конкурентоспроможну професію та широку освіту» [3, 433].

Таким чином, незважаючи на достатньо високий загальний рейтинг [1, 203], в Україні виявляються дві головні причини дискримінації громадян в отриманні вищої освіти: перша – за матеріально-фінансовими можливостями громадян, їх регіональною та національною приналежністю; друга – за якістю отриманої освіти. При цьому зауважимо, що заможніша частина громадян України часто використовує свої фінансові можливості для отримання освіти в більш престижних ВНЗ, як в Україні так і за кордоном. В свою чергу якість освіти суттєво залежить від матеріально-технічної забезпеченості навчального процесу: наявності комп'ютерної та іншої сучасної техніки, компетентних науково-педагогічних кадрів. Матеріально-технічна база, фаховий рівень науково-педагогічних працівників повинні передувати змінам, що відбуваються у сфері матеріального та духовного виробництва. За цими показниками Україна все більше відстає від передових країн світу.

На наявність проблем нерівного доступу до вищої освіти в Україні вказують соціологічні дослідження. Так було виявлено знижені можливості до вищої освіти сільського населення по відношенню до міського. За даними Держкомстату України, частка осіб з повною вищою освітою, відповідно до перепису населення 2001 року, складає (у розрахунку на 1000 осіб): міське населення (чоловіки – 168,5, жінки – 163,4); сільське населення (чоловіки – 53,4, жінки – 54,2).

Суттєво на доступ до вищої освіти впливає місце та регіон проживання молоді. Як відомо, більшість ВНЗ зосереджено у м. Києві, східному та південному регіонах України, що ускладнює можливості отримання вищої освіти у західних та центральних областях. Зокрема, кількість студентів, які навчаються у ВНЗ III-IV рівнів акредитації, становить в серед-

ньому в Україні 257, у розрахунку на 10 тис. осіб, і коливається від 903,1 у м. Києві, 556,4 у Харківській, 330,5 в Одеській областях до 104,1 у Закарпатській, 119,3 у Житомирській і 139,2 у Вінницькій областях [4,96-121].

Є певні відмінності у доступі до вищої освіти в Україні й у залежності від національної приналежності. За даними Держкомстату України, частка осіб з повною вищою освітою серед дев'яти найчисленніших національностей, відповідно до Всеукраїнського перепису населення 2001 року (у розрахунку на 1000 осіб) виявилась такою: росіяни – 187, білоруси – 155,5, українці – 116,9, поляки – 112,9, болгари – 97,7, кримські татари – 91, молдаване – 50,4, угорці – 48,3, румуни – 39,6. Як свідчать наведені дані, найвищою є питома вага осіб з вищою освітою серед росіян, українців, білорусів, поляків; найнижчою – серед румунів, угорців і молдован. Так, серед румунів, які проживають в Україні, частка осіб з повною вищою освітою втричі нижча, ніж серед українців. Питома вага тих, хто здобув повну вищу освіту, серед кримських татар нижча удвічі, ніж у росіян; в 1,7 разів, ніж у білорусів і в 1,3 разів менша, порівняно з українцями. Привертає увагу й той факт, що українці – корінна, титульна нація держави за показниками вищої освіти поступається росіянам та білорусам. І це за історичних обставин, коли українці с прадавніх часів мали значно вищий рівень освіченості в порівнянні з іншими східними слов'янами. Очевидно, що на сучасний стан освіченості українців здійснили негативний вплив як перебування українських земель в складі Російської, Австро-Угорської імперії та Радянського Союзу, відповідна політика цих держав відносно українців як нації.

Цікаві данні з проблем доступу до вищої освіти в Україні наводить у своєму дослідженні Н.М. Левчук (ПНС Інституту демографії та соціальних досліджень НАН України). Опитани-

ми нею респондентами, серед факторів, які можуть перешкодити молодим людям отримати якісну освіту у ВНЗ, найчастіше називались: необхідність оплати навчання (79,4%), вимушені хабарі (47,1%), потреба у зв'язках, знайомствах, що можуть сприяти вступу до кращого ВНЗ (36,0%), недостатня матеріальна підтримка з боку сім'ї на період навчання (30,6%), недостатньо якісна середня освіта, що може завадити скласти вступні іспити до престижного ВНЗ (31,9%), маленькі стипендії (27,0%), відсутність кредитів для отримання вищої освіти (19,7%).

Важливим в досягненні рівного доступу до освіти є ліквідація будь-якої гендерної нерівності щодо освітніх можливостей. Загалом, для України не є характерною проблема забезпечення рівного доступу чоловіків та жінок до отримання якісної освіти, тобто суттєвих гендерних відмінностей у доступності освіти в Україні не спостерігається. Про це свідчить освітній статус українських жінок, що є досить високим: як було показано раніше, частка осіб з повною вищою освітою серед чоловіків і жінок у 2001 році становила 131 та 128, у розрахунку на 1000 осіб, відповідно. Однак жінки мають менше можливостей щодо підвищення своєї кваліфікації і значно рідше, ніж чоловіки, проходять професійну перепідготовку впродовж життя [5,11]. Високий освітній рівень жінок в Україні аж ніяк не заважає незримому, але досить стійкому розподілу відносин суспільної життєдіяльності на чоловічі та жіночі; закріпленню за «другою» статтю менш привабливих і менш престижних сфер ринку праці і зайнятості.

Ключовою проблемою сучасної системи освіти в Україні є збереження її якості та ефективності функціонування. На тлі зростаючих вимог щодо професійної підготовки, відповідності навчального процесу інноваційним вимогам сучасності та вкрай недостатнього фінансування освітньої сфери спостерігається падін-

ня престижу освіти та погіршення її якості. Це підтверджують результати опитування громадської думки населення.

Лише дещо менше половини респондентів (44-47%) позитивно оцінили якість освітніх послуг, що надаються в Україні; 38-41% опитаних мають негативну думку щодо можливості навчання і професійної підготовки, решта – не визначились з відповіддю. Ця оцінка знижується в міру підвищення рівня освітньої системи: від початкової до вищої. Жінки дещо вище оцінили якість навчання у початковій школі, а чоловіки – якість навчального процесу у вищих навчальних закладах. Загалом, найвища оцінка початкової і середньої освіти спостерігається серед жінок молодого й середнього віку із загальною середньою та вищою освітою, матеріальне становище яких оцінюється ними як середнє і вище середнього, керівників підприємств, підприємців, службовців і зайнятих у сільському господарстві, які проживають в обласних центрах та у сільській місцевості. Якість послуг, що надаються вищою школою, знайшла найбільшу підтримку серед молодих чоловіків із базовою та повною вищою освітою, керівників підприємств і підприємців, що є жителями обласних центрів. Найгіршої думки про якісний рівень сучасної освіти в Україні дотримуються найменш матеріально забезпеченні верстви населення: непрацюючі, непрацевдатні, безробітні, пенсіонери та домогосподарки. На тлі сучасних соціально-економічних реалій, коли нестача матеріальних ресурсів обумовила істотне зменшення обсягів державного фінансування системи освіти, з особливою силою актуалізується проблема платної форми навчання і подорожчання вартості освітніх послуг. На питання про те, чи погодилися б респонденти сплачувати невелику частку своїх доходів, щоб забезпечити дітям кращу за якістю освіту, аніж та, яку пропонує

безкоштовна система державної освіти, 25,4% відповіли «так», і ще 34,7% – «швидше так, ніж ні». Таку можливість найбільш прийнятною для себе вважають респонденти, діти яких на час опитування навчалися у дошкільних навчальних закладах та ліцеях, гімназіях і спеціалізованих школах, а найменш сприймали це ті, чиї діти були учнями середніх загальноосвітніх шкіл і ПТУ (Н.М. Левчук).

Вища освіта України готує не тільки фахівця певної спеціальності, а й виховує високі духовні, психологічні та громадянські якості. Студентська молодь, перебуваючи у вищих навчальних закладах, краще усвідомлює та засвоює вищі духовні цінності, навчається працювати та взаємодіяти з однолітками з різних регіонів, різних національностей та соціальних слоїв. Забезпечення справедливого та рівного доступу до вищої освіти переконує молодь у справедливості соціальної системи, зміцнює довіру до органів влади та всього суспільства, створює атмосферу впевненості та спокою.

Висновки. Таким чином, окрім пропозицій щодо створення національної системи забезпечення якості вищої освіти, наданих Луговим В.І., Слюсаренко О.М., Талановою Ж.В. [4,208], слід запропонувати також необхідність вирішувати проблему нерівності в доступі до вищої освіти широких верств населення України. Забезпечення рівності доступу до вищої освіти стане важливим фактором не тільки оптимізації системи підготовки фахівців, але й важливим стабілізатором суспільних відносин, сприятиме духовному, психологічному розвитку української молоді, що є однією з основ могутності країни в цілому. Для цього українська держава повинна вирішувати всі наявні проблеми соціальної нерівності, несправедливості, що проявляються в різних сферах суспільного життя, зокрема у сфері освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Степко М.Ф. Проблеми прогнозування підготовки фахівців з вищою освітою з урахуванням українських реалій /Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис/ За ред. В.І.Лугового, М.Ф.Степка. – К., 2011. - №1. – Додаток 1. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: проблеми взаємодії та інтеграції». – С. 330-341.
2. Луговий В.І., Слюсаренко О.М., Таланова Ж.В. Якість як визначальний чинник модернізації вищої освіти України в умовах глобалізації: теоретико-методологічне обґрунтування та законодавче забезпечення// Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис/ За ред. В.І.Лугового, М.Ф.Степка. – К., 2011. - №1. – Додаток 1. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: проблеми взаємодії та інтеграції». – С. 201-210.
3. Таланчук П.М., Онкович Г.В. Нова модель сучасного закладу освіти / Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листоп. 2000р. Збірник наукових праць, №3/ За заг.ред. В.Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С.433-438.
4. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття. Кн.3: Модернізація освіти. – К.: Навч. книга, 2003. – 943 с.
5. Новіков В.М., Куліков Г.Т. Проблеми гендерної рівності, зайнятості та бідності / НАН України. Інститут економіки. – К., 2002. – 61 с.

БІЛОУС О.А.,

доцент кафедри математичного
аналізу та методів оптимізації,
Сумський державний університет,
м. Суми

ОДАРЧЕНКО Н.І.,

доцент кафедри математичного
аналізу та методів оптимізації,
Сумський державний університет,
м. Суми

ОПОРНИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ ЯК ЕЛЕМЕНТ НАВЧАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

В статті розглядається питання ефективності впровадження в навчальний процес у вишу опорного конспекту лекцій. Автори представляють розроблені конспекти з дисципліни вища математика.

Ключові слова: ефективність навчання, опорний конспект лекцій, лекційне заняття, навчальна адаптація.

В статье рассматривается вопрос об эффективности внедрения в учебный процесс в вузе опорного конспекта лекций. Авторы представляют разработанные конспекты по дисциплине высшая математика.

Ключевые слова: эффективность обучения, опорный конспект, лекционное занятие, учебная адаптация.

The article is considered the effectiveness of implementation in the educational process in university lectures reference. Authors present summaries of the subjects developed higher mathematics.

Key words: effectiveness of training, reference lecture notes, lecture, training adaptation.

Постійний науково-технічний і соціальний прогрес підвищує вимоги до змісту вищої освіти, форм, методів, прийомів її одержання. Крім того, перехід до

кредитно-модульної системи навчання у вишій школі спонукає педагогів до пошуку нових та сучасних форм надання теоретичного и практичного матеріалу з метою підвищення якості

© Білоус О.А., Одарченко Н.І., 2012

освітніх послуг.

Постановка проблеми. Під час навчання в університеті, особливо на першому та другому курсах, перед студентом постають проблеми та питання, які необхідно вирішати для успішного завершення навчального процесу та отримання відповідної професійної кваліфікації. Виділимо основні з них:

- самостійний пошук потрібної інформації;
- формування знань у цілісну та логічну систему;
- оперативне і творче застосування теоретичної та практичної інформації для оволодіння новими знаннями та навичками розв'язання задач прикладного характеру;
- застосування знань з різних предметів у навчальній і творчій професійній діяльності;
- спостереження та узагальнення фактів і явищ, та прогнозування нових напрямків і тенденцій;
- розвиток індивідуальних творчих здібностей.

Безумовно, розв'язок цих питань залежить від багатьох факторів, але, в першу чергу, на це впливає ефективна організація навчального процесу зі сторони вишу та викладача.

Актуальність дослідження.

Розв'язання вищезазначених проблем можливе при систематичному застосуванні у процесі навчання форм та методів, які спрямовані на виконання основних завдань освіти, таких як формування всіляко розвинутої особистості, підвищення активності і самостійності студентів, формування в них вмінь опрацьовувати і плідно використовувати освітню інформацію.

У арсеналі викладача вишу є багато різноманітних засобів навчання, педагогічного впливу на студентів. Але найбільш вагомий засіб, який об'єднує і координує усі інші – це словесні пояснення, що використовуються не тільки для повідомлення навчальної інформації, але й для психологічного (емоційного) впливу на студентів [1].

Зв'язок авторського доробку із важливими науковими та практичними завданнями. Значне місце словесні пояснення займають у лекційних формах проведення занять, які є найголовнішими у процесі навчання у вищих навчальних закладах [2]. На цих заняттях студентів ознайомлюють з основним змістом, принципами, закономірностями навчального предмету, головними його ідеями, напрямками розвитку науки взагалі і змістом окремих галузевих знань, визначають завдання для самостійної роботи. Саме тому ми вважаємо, що для одержання очікуваного позитивного ефекту від лекційних занять студентам необхідно мати сформовану певну систему умінь та навичок. Лекція – це школа наукового мислення, оскільки тут здійснюється не тільки виклад певної інформації, а й особиста творча діяльність викладача, студентів, пояснення фундаментальних основ наук, власних ідей, ставлення до певних явищ, законів, гіпотез, теорій. При цьому процес подачі навчальної інформації здійснюється емоційно, яскраво, у чіткій логічній послідовності, із застосуванням чітких аргументацій кожного положення, факту, тощо. Лише такі лекційні заняття можуть дати позитивні наслідки. Тобто в процесі їх проведення викладач впливає не тільки на «розум» студентів, а й на їхні почуття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можна зробити висновок, що для одержання педагогічного ефекту на лекційних заняттях крім загальновідомих методів, прийомів, які визначають правильність викладення теоретичного матеріалу, структурної побудови лекції, проблемність викладу навчального матеріалу та інші прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів, бажано широко використовувати наочні, але оперативні у подачі навчальної інформації засоби навчання – опорні конспекти. Саме їх інформаційні можливості в операційній подачі навчальної інформації

у відповідній логічній обробці можуть створювати сприятливі умови для успішного сприймання усвідомлення навчального матеріалу з мінімальними затратами навчального часу, порівняно з іншими засобами навчання [3].

Викладення основного матеріалу. У нашій статті ми окреслили коло проблем та завдань які можна розв'язати розглядом питання про можливість підвищення ефективності проведення лекційних занять на основі науково обґрунтованого та систематичного застосування спеціально створених опорних конспектів. У комплексі із традиційними засобами навчання.

На основі власних діагностичних досліджень було виявлено, що до вузу вступають учні із середнім балом атестата 4,5 за шкалою оцінювання вищих навчальних закладів. Разом з тим, аналіз якості знань студентів стосовно навчального матеріалу першого семестру показує, що приблизно 60 відсотків студентів мають досить посередні оцінки успішності при складенні екзаменів та заліків.

Підвищення успішності студентів в середньому на 10 відсотків спостерігається на 2-3 курсах навчання. А на 4-5 курсах посередні оцінки при складанні підсумкового контролю, захисту курсових робіт мають, у середньому, лише 15-20 % студентів. Тобто, на останніх курсах студенти адаптуються до навчання у вищій школі. Проте, надто багато часу загаюється на те, щоб навчитися самостійно опрацьовувати науково-методичну літературу, засвоювати матеріал на потрібному рівні, застосовувати знання на практиці.

Як відомо, інформація означає певну сукупність даних, фактів, тверджень, тощо, які використовуються для повідомлення про щось для одержання про одержання відомостей про навколишній світ, процеси, які в ньому відбуваються, про діяльність людини.

До поняття інформація відносять також пояснення сутності, особливостей перебігу явищ та процесів, що вивчаються або досліджуються, а також

зміст завдань, вправ, які потрібно виконати або розв'язати.

Передаватися інформація, наприклад, у системі «викладач-студент» може за допомогою різних способів. Серед яких можна виділити так звані опорні конспекти лекцій.

Опорні конспекти мають великі педагогічні можливості у підвищенні ефективності процесу навчання шляхом більш повної практичної реалізації основних дидактичних принципів навчання, зокрема розв'язання таких важливих завдань як:

- забезпечення наочності під час пояснення складного матеріалу;
- розширення та поглиблення знань студентів, проведення узагальнення та систематизація інформації;
- інтенсифікація та раціоналізація процесу навчання студентів.

При цьому опорні конспекти на окремих етапах занять можуть частково замінити викладача, оскільки подають навчальну інформацію, яку мав би подати сам викладач. Тобто опорні конспекти виконують одночасно дві взаємопов'язані інформаційні функції.

1. Подають навчальну інформацію, яка розкриває властивості і структурну побудову об'єктів, понять, що вивчаються, а також пояснюють загальні методи, прийоми пізнання та дослідження об'єктивної дійсності для всіх наук і кожної зокрема.

2. Регулюють навчальну діяльність студентів, завдяки чого активізується і спрямовується їх пізнавальна діяльність.

До переваг опорних конспектів можна віднести також те, що побудова, наприклад, схеми чи графічної ілюстрації відбувається у динаміці при органічному поєднанні зі словами викладача. В той час, як опорний конспект вже несе необхідну інформацію. Увага студента не розсіюється на ще невідомі або несуттєві фактори, елементи малюнка. У кожен момент студенти бачать те, про що розповідає викладач. Тобто для студентів і викла-

дача створюються сприятливі умови для виконання певних практичних дій. Зокрема робити записи, конспектувати, тощо. У процесі проведення лекційних занять забезпечується не тільки засвоєння нових знань, але й здійснюється активне повторення, узагальнення та систематизація знань, формуються уміння й навички їх застосування у практичній діяльності. У зв'язку з тим, важливе значення має визначення можливостей опорних конспектів для активізації цих процесів, виконання поставлених завдань.

Як відомо, повторення здійснюється з метою закріплення набутих знань та запам'ятовування їх на тривалий час, поглиблення, узагальнення та систематизації набутих знань, а також формування умінь та навичок їх застосування. Найскладніше для студента завдання - це проведення повторення навчального матеріалу кількох тем, або цілого модуля навчальної програми. Саме за допомогою опорних конспектів можна швидко і активно поновити у пам'яті студентів основний матеріал, що вивчався протягом кількох занять. Для студентів створюються сприятливі умови для чіткої і правильно побудови відповіді на поставлені запитання та виконання запропонованих завдань на модульних контрольних роботах, або під час підготовки для підсумкового контролю.

За допомогою опорних конспектів навчальна інформація подається студентам у такій формі, щоб вони могли одним поглядом охопити основні закономірності теми, систематизувати отриману інформацію та встановити певні логічно обумовлені зв'язки. Тобто створюються можливості оптимального і логічного поєднання змістовного і практичного компонентів процесу навчання під час виконання поставлених завдань.

Актуальним є розробка та впровадження опорних конспектів з дисципліни вища математика. Матеріал цієї дисципліни має декілька розділів, кожен з яких насичений інформацією

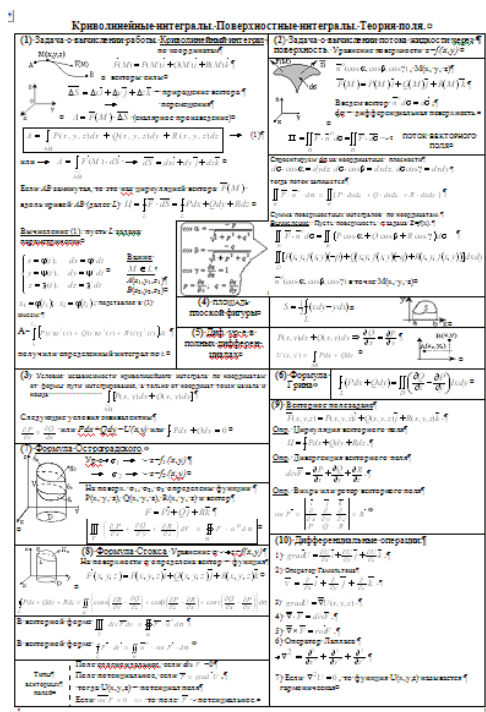


Рисунок 1.
Опорний конспект лекцій з теми «Криволинійні інтеграли. Поверхневі інтеграли. Теорія поля.»

єю. Причому це формули, теореми, правила та графіки, які дуже важко запам'ятовувати. Студентам пропонується матеріал теми, що вивчається представлений на одному листі (див. рисунок 1).

Такий формат зручний для роботи та вміщає основну інформацію з теми. Причому студенти мають доступ до інформації в будь-який момент часу, так як вона представлена в мережі Інтернет за адресою <http://personal.sumdu.edu.ua/belous/formula>, і може бути доступною з мобільного телефону або ноутбука.

Проведені дослідження на кафедрі математичного аналізу і методів оптимізації Сумського державного університету з проблем визначення дидактичної ролі опорних конспектів

дають підстави вважати, що у процесі навчання їх можна відповідно до задумів викладача, змісту навчального матеріалу використовувати з дидактичною метою як ілюстрації до пояснень викладача, інших засобів навчання або як автономні джерела початкової інформації. При цьому, доцільність застосування другого варіанту обумовлюється не тільки можливостями інтенсифікації і раціоналізації процесу, але й необхідністю розвивати у студентів пізнавальні можливості щодо сприйняття й усвідомлення навчального матеріалу, що подається у навчально-методичній літературі. Тому на перших етапах використання опорних конспектів, коли у студентів ще недостатньо ефективно сформовані уміння та навички до вищезазначеного виду пізнавальної діяльності, бажано застосовувати опорні конспекти з дидактичною роллю ілюстрації до пояснень викладача. З часом, при систематичному запровадженні опорних конспектів у навчальний процес, доцільно надавати перевагу застосуванню опорних конспектів з дидактичною роллю автономного джерела навчальної інформації для виконання конкретних навчальних завдань.

Основною особливістю лекційної форми проведення занять є виклад протягом двох академічних годин великої за обсягом кількості навчальної інформації в основному за допомогою словесних способів передачі її студентам. Це є позитивним фактором і

сприяє виробленню у студентів умінь та навичок планувати свою діяльність, здійснювати самостійно цілеспрямовані пізнавальні дії, їх самоконтроль, тощо. Але превалювання словесного способу подачі і пояснення навчального матеріалу може з часом призвести до спаду пізнавальної активності студентів. Причин цього явища може бути багато. Однією із важливих з них - відсутність повсякчасної наочної опори при сприйманні та усвідомленні навчального матеріалу.

При цьому, по-перше, важко підтримувати високий рівень уваги студентів у процесі проведення лекцій, по-друге, підвищується ймовірність створення певного розриву між формуванням абстрактних і конкретних уявлень про зміст навчального матеріалу, що вивчається. Як показує практика, широке застосування опорних конспектів дозволяє подолати цей розрив.

Висновки. Проведений аналіз інформаційних функцій, дидактичної ролі і призначення використання опорних конспектів при проведенні занять з вищої математики визначає їх широкі потенціальні можливості як засобів навчання. Але практична реалізація здійснюється при правильній методиці застосування, зміст якої визначається комплексом методів, прийомів та форм, які необхідно використовувати для створення сприятливих умов сприймання і усвідомлення студентами навчальної інформації.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Загвязінській В.І. Теорія навчання: Сучасна інтерпретація: Учеб. Посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. - М.: Видавничий центр «Академія», 2001. - 192 с.
2. Паніна Т.С., Вавілова Л.М. Сучасні способи активізації навчання: навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / за ред. Паніної Т.С. М.: видавничий центр "Академія", 2006.
3. Левітес Д.Г. Школа для професіоналів, чи сім уроків для тих хто вчить. Воронеж: НВО МОДЕК, 2001.

ВАСИЛИШИНА Н.М.,
здобувач кафедри педагогіки та
психології професійної освіти,
Гуманітарний інститут, НАУ,
викладач англійської мови,
Інститут міжнародних відносин,
НАУ, м. Київ

СТВОРЕННЯ ІМІДЖУ ДІЛОВОЇ ЛЮДИНИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглядається сутнісний зміст і структурні компоненти іміджу ділової людини як необхідної умови для формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин у навчальному процесі. Дана проблема досліджується у працях філософів, психологів, педагогів як минулої епохи, так і сьогодення. На основі аналізу питання комунікативності виділено та проаналізовано основні компоненти іміджу як педагогічної умови та зроблено узагальнені висновки щодо ефективності іміджу у ділових переговорах.

В статье рассматривается сущностное содержание и структурные компоненты имиджа делового человека как необходимого условия для формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов международных отношений в учебном процессе. Данная проблема исследуется в трудах философов, психологов, педагогов как прошлой эпохи, так и настоящего. На основе анализа вопроса коммуникативности выделены и проанализированы основные компоненты имиджа как педагогической условия и сделано обобщенные выводы относительно эффективности имиджа в деловых переговорах.

The article deals with the content and structural components of the business people image as necessary conditions for communicative competence of international relations experts in the learning process. This problem is being studied in the writings of philosophers, psychologists, educators in a bygone as well as present era. The analysis of communicative issues highlighted and analyzed the main components of the image as a pedagogical condition and general conclusions about the effectiveness of image in business negotiations were performed.

Спілкування є однією з центральних проблем, через призму якої вивчаються питання сприймання й розуміння людьми одне одного, лідерства й керівництва, згуртованості і конфліктності, міжособистісних взаємин. Спілкування допомагає глибше розглянути процес міжособистісної взаємодії. Інтерес до спілкування виявляють представники різних наук, бо воно є багатовимірним, багаторівневим феноменом. Філософи, наприклад, аналізують спілкування як спосіб реалізації суспільних відносин, розглядають його як вид діяльності, де фіксуються суб'єкт-суб'єктні відносини, досліджують вплив спілкування на формування особистості.

Саме вони наголосили на необхідності усвідомлення значущості іншого цінності звернення до нього як до рівноправного та відповідального суб'єкта.

Дослідження проблем спілкування в загальнофілософському плані є методологічною основою, на якій базується вивчення цього феномена в інших наукових дисциплінах, наприклад в етиці, психології, соціології, медицині, педагогіці. [3]

Без спілкування неможливе існування людського суспільства й окремої людини. У мовознавстві є навіть термін фатичне мовлення (фатична функція мови). Практично всі ми добре знаємо: адже всі потрапляли в ситуацію, коли зібралися різні люди й говорять про що завгодно, аби лише не мовчати, бо інакше «запанує мертва тиша».

Особливо це відчувають ті, хто тривалий час живе один. Наприклад, дослідник Р.Бард, який протягом

шести місяців перебував один серед снігів Антарктиди, писав, що людина не може обійтися без звуків, голосів, без спілкування з іншими, як не може жити без фосфору або кальцію. У самотності він шукав спокою та духовного збагачення, а знайшов лише розчарування й безвихідь. Відомо, що найтяжчим покаранням у Стародавній Греції був остракізм, тобто заборона спілкуватись із засудженим. Звичайно, іноді людині треба побути наодинці. Таке перебування сам на сам зі своїми думками М.Монтень, наприклад, відносить до одного з видів спілкування [2]. Цей погляд поділяють не всі вчені, однак і він має право на існування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор

Спілкування як процес і продукт життєдіяльності людей має багате минуле, а як результат наукових досліджень – коротку історію. Багато цінного й цікавого про етику й етикет, культуру спілкування і поведінки знаходимо в пам'ятках історії та літератури, зокрема в українських джерелах.

Одним із перших описав спілкування на території нинішньої України ще у V ст. до н.е. Геродот. Він розповідав, як наші пращури спілкувалися при світлі вогнища, «казали казку», «бояли байку». [7]

Мудрі настанови щодо етики й етикету, спілкування й поведінки дав своєму та прийдешнім поколінням Володимир Мономах. У його «Повчанні» знаходимо: «...мати душу чисту та непорочну, тіло худе, бесіду лагідну

і дотримуватись слова Господнього: при старших мовчати, мудрих слухати, старшим коритися, з рівними собі і молодшими в любові перебувати, без лукавого умислу бесідувати, а більше вдумуватися, не шаленіти словом, не засуджувати мовою, небагато сміятися, соромитися старших; ... поводитися благочестиво, навчити... очі управління, язик утримання, розум упокоренню, тіло підкоренню, думку чистоти дотримувати, спонукаючи себе до добрих справ; не забувайте того доброго, що ви вмієте, а чого не вмієте, тому навчайтесь... жодної людини не пропустіть, не привітавши її і не подарувавши їй добре слово...» [4].

Один із учнів академії, філософ і поет Григорій Сковорода, який увійшов до історії як людинознавець, підготував і прочитав курс «християнської доброчинності», який можна назвати «християнським етикетом». Він оголошував, що ритуальні норми й правила приносять користь суспільству й людині тоді, коли вони спираються на доброчесність. Він вважав, що суспільство, де кожен, спілкуючись з іншими, реалізує свої природні обдарування, можна побудувати тільки за допомогою освіти і самопізнання. [3].

Вивченням спілкування до початку ХХ ст. наука займалася мало, розглядалися і досліджувалися лише окремі складові цього феномена, проте на початку ХХ ст. до цих проблем починають звертатися вітчизняні й зарубіжні вчені. Багатовимірну стимулюючу роль спілкування в житті людини належним чином почали усвідомлювати вчені різних галузей наук – теоретики і спеціалісти-практики. Популярними стали поради американського спеціаліста Д. Карнегі про те, як поліпшувати спілкування та завойовувати собі друзів. [1].

Виділення невіршених частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття

Незважаючи на проведені численні дослідження проблеми комунікації як

зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, це питання залишається відкритим та актуальним у педагогічному процесі на даний період. Зокрема сучасні педагоги – методисти шукають найбільш ефективні та продуктивні підходи та прийоми у формуванні комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Зокрема особливу увагу слід звернути на комунікативну компетентність майбутніх експертів – міжнародників, оскільки сучасне глобалізоване суспільство вимагає від фахівця на міжнародній арені володіння вміннями міжкультурної ділової мовленнєвої взаємодії, без якої неможливе успішне вирішення жодної проблеми.

Формулювання цілей статті

У зв'язку з появою вище зазначеною проблемою були визначені наступні цілі даної статті. Головним загальним завданням є розгляд умови створення свого власного іміджу як складової формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин. Зокрема першою метою є виявлення особливостей компонентів іміджу, тобто її зовнішній вигляд; оточуючі її люди і речі; мовлення та манери. Другою метою є окреслення ділових якостей і третьою метою є розкриття підходу до створення першого про себе позитивного враження.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів

Сучасні педагоги у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців звертають увагу лише на мовленнєву умову вдалого міжособистісного спілкування. Цей підхід є помилковим, оскільки комунікативна компетентність у своїй структурі включає не лише володіння мовою, але і інші важливі умови ефективної комунікації, зокрема слід розглянути таку умову, як імідж співрозмовника. До складу іміджу входять такі компоненти, як перше враження, ділові якості, та способи само презента-

ції для створення приємного враження про себе. Якщо фахівець – міжнародник зможе собі створити імідж, тої мова буде позитивно сприйматися партнерами, а це означає досягнення 100% успіху ділових зносин.

Англійське слово «імідж» (image) означає «образ». Кожна людина викликає у інших певне уявлення про себе, тобто образ, який можна назвати індивідуальним іміджем. Але імідж – і соціальне явище. У будь-якому суспільстві завжди існує сукупність уявлень про те, як має виглядати і поводитися людина певного соціального статусу або професії – вчитель, бізнесмен, директор, політик. У таких випадках йдеться про соціальний і професійний імідж. Ми говоримо: «Це працює на ваш імідж», «Подумайте про свій імідж» і навіть «Вам треба змінити імідж» – в тому випадку, коли враження про людину не відповідає очікуваному від його професії або положення в суспільстві.[7]

Хороші актори і політики ретельно продумують свій імідж. Адже від того, чи імпонує він публіці, залежить його популярність.[2]

Отже, один із чинників успіху в діловому спілкуванні – правильно знайдений власний імідж. Вихідними при його формуванні мають бути вимоги, що висувуються людині ділового світу, та орієнтація на власну індивідуальність. *Уявлення про ділову людину складається від зовнішнього враження, яке він викликає, і оцінки його ділових якостей.* На враження, яке складається про людину, впливають: її зовнішній вигляд; оточуючі її люди і речі; мовлення; манери.

Зовнішній вигляд ділової людини має важливе значення. «Ваш зовнішній вигляд – це символ, який без слів говорить оточуючим про те, на якому суспільному щаблі ви стоїте, до якого передбачуваного кола професій належите, який ваш характер, темперамент, фінансові можливості, смак, іноді навіть сімейний стан і багато іншого». Тому від того, яке враження ми справляємо, значною мірою залежить ставлення до нас. Як показали досліджен-

ня, найбільш сприятливе враження справляють люди середнього або вище середнього зросту, спортивної статури. Занадто повні у нашій країні сприймаються краще, ніж дуже худі: вони здаються надійнішими партнерами. У ділової людини, яка справляє добре враження, пряма постава, упевнена, вільна хода. Кольори класичного ділового одягу мають певну гаму: усі відтінки коричневого, бежевого, сірого кольору, темно- (або світло) синій, білий, у виняткових випадках – чорний колір.

Встановлено, що колір одягу, форма ліній (прямі, хвилясті, діагональні) і навіть фактура тканини роблять підсвідомий вплив на емоційну оцінку зовнішнього вигляду. Має значення і поєднання кольорів в одязі. Чоловікам можна поспівчувати: сорочка, краватка, костюм, шкарпетки... Не будучи візуалом, важко обійтися без порад у цьому питанні. Для ділового одягу рекомендується прямий силует. Чим більше силует відрізняється від прямого (розширений, куполоподібний), тим нижчим для оточуючих є соціальний статус власника костюма.[6]

У костюмі ділової людини передбачаються охайність, хороша якість атеріалу і крою, відповідність діловому стилю, основні риси якого – строгість, зручність, практичність. Зачіска повинна бути не тільки акуратною, але і красивою, свідчити про інтерес її власника до своєї зовнішності. Ділові люди ходять у зручному взутті, жінки – на каблучках середньої висоти. Макіяж має підкреслювати переваги зовнішності і при цьому не впадати в очі. Модна дешева біжутерія в діловому світі неприйнятна. Перевага надається скромним прикрасам із дорогоцінних металів. Каблучка – з невеликим камінцем, що не відволікає уваги.

Зіставивши переваги жінок в одязі з особливостями їх характеру, темпераменту, поведінки, І. Криксунова в книзі «Створи свій імідж» узагальнила свої спостереження, виділивши сім найбільш поширених стилів, кожний із яких по-своєму привабливий: консер-

вативний; класичний; екстравагантний; еротичний; спортивно-невимушений; загадковий; пасивно-жіночний. Знаючи особливості свого характеру і темпераменту, можна знайти саме той стиль, який найкращим чином виділить вашу індивідуальність. Наприклад, «Якщо вас вирізняє індивідуалізм і незалежність; вам подобається відчувати свою відособленість; у поведінці ви можете виявляти сміливість і наступ, а іноді і агресивність; друзі вважають вас неабиякою особистістю, у такому разі стиль, що якнайповніше виділить вашу індивідуальність, називається *Екстравагантним*. Екстравагантний імідж зустрічається не так уже й часто. Більшості людей властивий конформізм, прагнення бути «як усі».

Носій екстравагантного стилю може бути абсолютно упевнений: непоміченим він не залишиться. Втім, саме до цього він і прагне – заявити про себе!

Оточуючі та речі не випадкові, і їх вибір іноді більше, ніж сама людина, говорить про її життєві симпатії, установки, ставлення до людей і до себе. Якщо ви хочете справити враження солідної, поважаючої себе людини, ваші візитка, парасолька, портфель, записник, ручка повинні бути якісними. Оточуючі предмети є ніби її продовженням і доповненням іміджу: крісло, стіл, вся обстановка. Враження, яке ви справите на людей, залежить від дизайну офісу (кабінету), місця, де він знаходиться, і навіть району міста, в якому знаходиться ця будівля.[5]

Мовлення ділової людини справить враження, якщо вона не тільки уміє ясно і послідовно висловлювати свої думки, не відчуває ускладнень у виборі слів, але й вимовляє слова правильно, досить голосно і виразно, з природною інтонацією, має голос приємного тембру і висоти: низький тенор або баритон – у чоловіків, меццо-сопрано або альт – у жінок.

Манери ділової людини – це манери людини вихованої, яка природно дотримується правил культури поведінки і ділового етикету. Імпонує

упевненість без самовпевненості і розбещеності. Метушливість і нервозність протипоказані. Людина справляє сприятливе враження, виглядає гармонійно і природно, коли її манера поведінки, що відображає, як відомо, характер, темперамент, виховання, відповідає манері одягатися і зовнішньому вигляду загалом. У цьому випадку говорять про певний стиль, *що характеризує людину*. [4]

Ділові якості. Основні позитивні якості ділової людини – чесність, порядність, компетентність, організованість, обов'язковість (вірність слову, пунктуальність), самоорганізація, завзятість, відповідальність, широта і швидкість мислення, вихованість, комунікабельність, доброзичливість, інтелігентність. Усі вони однаково важливі і значущі. Звичайно, важко уявити людину, яка б володіла усіма цими якостями. Але необхідно прагнути до того, щоб наш імідж був привабливим, сприяв успіху в діловому світі. Прислухаймося до порад фахівців:

- Виконуйте обіцянку в строк. Якщо не змогли виконати – не виправдовуйтеся, а визначте новий термін і дотримайте слова, хай навіть і з деяким запізненням.
- Пам'ятаєте, що ніщо так не компрометує бізнесмена, як його розгубленість.
- Відхиляйте несуттєві і сумнівні пропозиції, але тактовно і ввічливо.
- Умійте слухати, майте терпіння.
- Займайтеся тільки тими питаннями, у вирішенні яких ваша участь обов'язкова.
- Ніколи не забувайте, що ваша думка і позиція – не єдині, є й інші.
- думки й позиції, зовсім не гірші за ваші.
- Будьте терпимі до недоліків інших людей, якщо ці недоліки не заважають вашому бізнесу.
- Не залишайте без ретельного аналізу жоден випадок невдачі, збоїв чи промашок.[3]

Важко справляти враження доброзичливої, упевненої в собі людини і

не бути таким насправді. Вдосконалення іміджу означає, перш за все, вдосконалення себе. Дисгармонія між внутрішнім і зовнішнім завжди відчувається і викликає неприємне враження фальші. Гармонія ж, навпаки, розташовує, викликає довіру. М.Шуман-Велиховська в книзі «Бути жінкою» цитує американського фахівця з пластичної хірургії Максвела Мальті, який вважає, що його пацієнтам, окрім операції на зовнішніх тканинах, не завадили б і деякі психологічні процедури. Щоб знайти свій імідж у діловому світі, потрібно володіти розвиненим смаком і бажанням бути приємним і корисним людям. Не можна не погодитися зі словами японського професора Г.Осави, зверненими до всіх нас: «Ваша манера тримати себе, ваш голос, поведінка повинні викликати вдячність тих, хто вас оточує».[7]

Як зробити сприятливим перше враження. Від першої зустрічі з партнером залежить доля подальших стосунків із ним. Тому так важливо справити хороше враження про себе. Слід врахувати, що при першій зустрічі партнер може сприймати вас під враженням певної установки (якщо він отримав попередню інформацію про вас або про вашу організацію) і тих стереотипів, що склалися у нього. Крім того, психологи встановили, що при першому знайомстві з людиною виникає «ефект ореолу», обумовлений дією ряду чинників. Їх треба враховувати і вміло використовувати, щоб створити про себе сприятливе враження.[2]

Дія чинника переваги: людина, яка перевершує нас за якоюсь важливою для нас якістю (наприклад, ерудицією або вмінням триматися, зовнішнім виглядом і т.п.), здається нам такою, що перевершує нас і в решті якостей разом узятих. У результаті дії цього чинника партнерові приписуються неіснуючі переваги, і навпаки, якщо партнер поступається нам у чомусь, ми даємо йому занижену оцінку в цілому.

Дія чинника привабливості: лю-

дина, яка здається нам привабливою, викликає розташування і довіру. Ми схильні вважати привабливими людей з привітним виразом обличчя, тих, хто в манері одягатися, зачісуватися, коректно поводитися підкреслюють свою індивідуальність, більше орієнтуючись на свою фігуру і стиль, ніж на моду. Позитивно оцінюються також зусилля, витрачені на створення свого образу: доглянуте волосся, оригінальні деталі костюма. Турботу про свою зовнішність називають *прихованим компліментом* оточуючим. Приваблива, проста, невимущена манера поведінки, красиві риси обличчя ще не роблять людину привабливою. *Бальзак писав: «Жіноча привабливість – найнебезпечніший конкурент жіночій красі».* [1]

Висновки з цього дослідження і перспективи подальшого розвитку у даному напрямі

Зробивши дане педагогічне дослідження стосовно формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин можна зробити висновок, наскільки є важливим створення власного іміджу заради успішної та ефективного мовленнєвої взаємодії. Як було вище продемонстровано, імідж – це не лише зовнішній вигляд ділового партнера, а і його мовлення, манери поведінки у суспільстві, одяг, речі, які його оточують. А також особисті ділові якості та вміння себе представити під час першої зустрічі. Гармонійне поєднання усіх цих компонентів сприятиме створенню продуктивних та успішних ділових відносин як на місцевому, так і на міжнародному рівнях.

Цим аспектом не вичерпується вирішення проблеми формування комунікативності у фахівців міжнародних відносин, тому дослідження та аналіз наступних умов формування комунікативної компетентності у вище зазначених експертів становить підґрунтя для майбутнього педагогічного дослідження.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение. – Мн.: Новое знание, 2000. – С.45-49.
2. Вердербер Р. Психология общения. – СПб: Прайм, 2003. – С. 56-67.
3. Вечер Л.С. Секреты делового общения: Учебн. пособие. – М.: ИНФРА-М, 1998. – С. 102 – 108 .
4. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия. – СПб., 1994. – С. 10 – 15 .
5. Дизель П.М., Мак-Кинли Раньян. Поведение человека в организации. – М., 1993. С. 21 – 25 .
6. Жуков В. Коммуникативная компетентность. – М., 1991. Как добиться успеха. Практические советы деловым людям. – М., 1992. С. 3 – 15 .
7. Кузин Ф.А. Культура делового общения: Практич. пособие для менеджеров. – М.: Ось-98, 1996. С.55 – 67 .

ВИШНЬОВА В.П.,
магістр педагогіки вищої
школи, методист, Міжгалузовий
інститут безперервної освіти,
ДВНЗ «Національний гірничий
університет», м. Дніпропетровськ

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВЕЧІРНЬОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

В статті розглядаються особливості самостійної роботи студентів вечірньої форми підготовки за умов навчання за кредитно-модульною системою.

Ключові слова: самоосвіта, самостійна робота студента, вечірня форма навчання.

В статье рассматриваются особенности самостоятельной работы студентов вечерней формы подготовки в условиях обучения по кредитно-модульной системе.

Ключевые слова: самообразование, самостоятельная работа студента, вечерняя форма обучения.

In the article the features of students' independent work evening form of training for the learning environment for credit-modular system.

Key words: self-education, self-study student, evening studying.

Постановка проблеми. Сутнісною ознакою ХХІ ст. є глобалізаційна інтеграція. Вона невинно пов'язує не лише ринки та технології, а й держави-нації, демонструючи свій потужний вплив на життя людини й суспільства. Безсумнівним є те, що світ стає цілісним у фінансово-економічному, інформаційному та технологічному аспектах. Інтеграційні процеси охоплюють і культурно-духовну сферу, зокрема освіту [1, 17].

Освіта як ключовий елемент суспільного розвитку характеризується,

по-перше, цінностями, на які вона орієнтується, по-друге, завданнями, які вирішує, по-третє, методами, які для цього використовуються. Основне завдання сучасної освіти - підготовка універсального спеціаліста з глибокими знаннями. Вочевидь, вирішити дане завдання неможливо шляхом одноразового навчання, незалежно від програм, що використовуватимуться, та кваліфікації викладачів, що приймають участь у навчальному процесі. Навчати ж одну особу кілька разів є недоцільно, адже це перетворює навчання на самоціль. Наблизитися до

© Вишньова В.П., 2012

виконання головного завдання освіти може допомогти Болонська система, яка базується на кредитно-модульній технології навчання. Акцентування уваги на самостійній роботі студентів, на самонавчанні, дозволяє розвинути здатність до самостійного мислення, самонавчання, формуючи навички здобуття знань у майбутньому (не лише через університетську систему) [2].

Сучасна реформа вищої школи на засадах європейських стандартів підготовки кваліфікованих та конкурентно спроможних спеціалістів серед усього іншого передбачає перетворення студента з пасивного споживача знань в активного здобувача їх в процесі самоосвіти. Посилення ролі самостійної ролі студента (далі – СРС) означає принципово нову організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Він повинен вибудовуватися таким чином, щоб формувати і розвивати творчі здібності майбутнього фахівця, зробити його здатним до інноваційної самодіяльності [3].

Дослідження і публікації, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Вивченням різних аспектів СРС займалися О.В. Соболевська, Б.І. Холод, І. М. Дичківська, М.В. Головка, О. О. Кузнєцова та ін. Поняття «самостійна робота» як категорія педагогіки по-різному трактується у педагогічній науці: самостійна робота - це діяльність студентів, що відбувається без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується і організується ним ; самостійна робота - це специфічний педагогічний засіб організації і керування самостійною діяльністю студентів у навчальному процесі, яка повинна включати метод навчального чи наукового пізнання ; самостійна робота - це конкретний вияв розуму; самостійна робота - це специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності чи сполучення декількох видів; самостійна робота - це різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної

діяльності студентів, що здійснюється ними на аудиторних заняттях та у поза навчальний час.

У зарубіжній педагогічній літературі для визначення поняття «самостійна робота» використовують ряд понять, які підкреслюють різні аспекти цієї роботи. Німецькі педагоги термін «самостійна робота» використовують, як правило, у тому значенні, яке найбільш поширене у вітчизняній педагогіці. Іноді використовується поняття «опосередковане навчання» тобто робота, яка здійснюється під опосередкованим керівництвом викладача, протилежне поняття -»пряме» (безпосереднє) навчання, що відбувається під директивним керівництвом викладача. У педагогічній літературі Австрії, Швейцарії знайшов застосування термін «тиха робота», який підкреслює, що робота здійснюється наодинці. У французькій і англійській педагогічній літературі можна зустріти термін «індивідуальна робота». У США користуються терміном «незалежне навчання», що означає таку пізнавальну діяльність, при якій студенти отримують навчальні плани-програми і їм надається відносно велика свобода добору засобів і методів засвоєння.

У сучасній вітчизняній дидактиці самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як вид навчальної праці, який здійснюється без безпосереднього втручання викладача, але під його керівництвом, а з іншого - як засіб залучення студентів до самостійного оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних потенційних можливостей кожної особистості, але цього можна досягти лише тоді, коли вона організується і реалізується у навчально-виховному процесі як цілісна система- що пронизує всі етапи навчання студентів у вищому закладі освіти.

Отже, розуміємо, що самостійна робота студента - це обов'язкова складова його навчальної діяльності. А.Г. Молибг розглядає самостійну роботу як основу вищої освіти . Без самостійної

роботи студентів вища освіта не може забезпечити повноцінної підготовки майбутніх фахівців високого рівня [4].

Про актуальність обраної теми свідчить значне підвищення ролі і статусу СРС при введенні кредитно-модульної системи. У більшості праць науковців розглянута самостійна робота студента, як правило, денної форми навчання. Особливостям самостійної роботи студентів вечірньої форми навчання наукових праць, на жаль, не присвячено.

Згідно з положенням про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі, самостійна робота студентів охоплює: підготовку до аудиторних занять (лекцій, практичних, семінарських, лабораторних тощо); виконання завдань з навчальної дисципліни протягом семестру; роботу над окремими темами навчальних дисциплін відповідно до навчально-тематичних планів; підготовку до практики та виконання завдань, передбачених практикою; підготовку до всіх видів контрольних випробувань, у тому числі до курсових, модульних і комплексних контрольних робіт; підготовку до підсумкової державної атестації, у тому числі й виконання випускної кваліфікаційної роботи бакалавра, спеціаліста та магістра; роботу в студентських наукових гуртках, семінарах; участь у роботі факультативів, спецсемінарів; участь у науковій і науково-методичній роботі кафедр, факультетів; участь у наукових і науково-практичних конференціях, семінарах, конкурсах [5].

Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується навчальним планом (робочим навчальним планом) і, згідно із положенням Закону України «Про вищу освіту», повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного для вивчення конкретної навчальної дисципліни [6].

При розгляді загального поняття СРС, слід звернути увагу на відмінності, які існують між самостійною робо-

тою студентів денної форми навчання та вечірньої. По-перше, студенти цих двох форм підготовки мають різний графік навчання. По-друге, вечірня форма навчання відрізняється від денної кількістю аудиторних годин: лекцій, практичних, семінарів та лабораторних робіт. На вечірньому відділенні їх менше. У багатьох ВНЗ програма підготовки на вечірньому відділенні подається в скороченому вигляді. Акцент робиться на профілюючі дисципліни. Певні дисципліни викладаються в меншому об'ємі або відсутні зовсім.

Вікова різниця також відмінна на денній та вечірній формах. Як правило, студенти денної форми навчання в основному одного віку. Донедавна на вечірньому відділенні навчалися дорослі люди, які, як правило, вже мали досвід роботи зі спеціальності. На сьогодні суворих обмежень не має для вступу на вечірню форму навчання. Не робиться акцент на вік та стаж роботи. Зараз зустрічаються змішані групи серед студентів вечірньої форми підготовки. Середній вік студентів – 18-28 років.

Студенти денної форми мають можливість безпосередньо спілкуватися з викладачами в максимальному об'ємі. Особистісний фактор відіграє велику роль в освіті. Від викладача на лекції можливо дізнатися більше структурованої інформації, ніж з підручника або з Інтернет. Студент денного відділення також має більше часу на відвідування бібліотек, конференцій, що безумовно поглиблює теоретичні знання, які є необхідною базою для оволодіння спеціальністю.

Більшість студентів вечірньої форми, починаючи з другого курсу, поєднують навчання та роботу за фахом. Це позитивно з того погляду, що студенти отримують реальні знання на практиці. Їх самостійна робота над вивченням певних предметів має відмінності у порівнянні з самостійною роботою студентів денної форми.

Всі перелічені фактори потрібно

обов'язково враховувати не тільки студентам вечірньої форми навчання при підготовці до занять, але й викладачам. Дуже вагома роль викладача у зорієнтуванні студента на самостійну діяльність. Хоча здатності і можливості студентів до самостійної роботи різні, загальні вимоги до організації такої роботи однакові для всіх: регулярність і систематичність, виокремлення головного в будь-якому матеріалі, розуміння його, а не просто заучування [7].

Підготовка майбутніх спеціалістів при організації та управлінні самостійною роботою студентів стає ефективною за умови врахування викладачем функцій педагогічного управління цим процесом, серед яких ми визначили такі: організаційна, коректуюча та контролююча. З другого боку, у професійній діяльності викладача щодо організації самостійної роботи тих, хто навчається, крім прямого управління, де об'єктом впливу є особистість, необхідно ураховувати також принципи непрямого управління. Спроби управляти студентами лише маніпуляційно можуть викликати агресивну реакцію, відчуження або замкненість та блокування взаємодії, та інші негативні. а нерідко й конструктивні прояви, при підході до професійної діяльності викладача, як до процесу, що не тільки прямо іде й опосередковано впливає на професійний розвиток майбутніх фахівців; останні самі мають право вибору особистого реагування, що проявляється у формах активності особистості. Можна сказати, що, чим досконаліший та сприятливіший клімат управління процесом самонавчання, тим ефективніше здійснюється професійний розвиток майбутніх фахівців.

Результати проведених досліджень показали, що більшість тих, хто вступає до вищого навчального закладу (на вечірню форму навчання), недостатньо володіє методами і прийомами, не завжди знає всі можливі засоби здійснення самостійної пізнавальної діяльності. Їм доводиться засвоювати нові елементи культури і технології розумової пра-

ці. Без навичок самостійної роботи, без стійкого прагнення до постійного поповнення, оновлення і вдосконалення знань у процесі самостійної роботи навчання у вищому закладі освіти значно уповільнюється або й зовсім унеможлиблюється. У процесі самостійної пізнавальної діяльності студент має навчитися виділяти пізнавальне завдання, добирати способи їх розв'язання, здійснювати операції самоконтролю за грамотністю виконання поставлених завдань, удосконалювати методи реалізації творчих знань. Формування умінь і навичок самостійної роботи студентів може відбуватись не лише на свідомій, а й на інтуїтивній основі. У першому випадку вихідною базою для правильної організації діяльності слугує усвідомлене розуміння цілей, завдань, форм, методів роботи, свідомий контроль за її процесом і результатами самостійної роботи студентів, зміст та види завдань для неї досить обмежені і трактуються неоднозначно. Це пов'язано з тим, що раніше мова йшла про організацію, методику та забезпечення самостійної роботи під час аудиторних занять, а сьогодні центр уваги перемістився на самостійної роботи студентів в позааудиторний час; б) час видачі завдань з різних дисциплін та їх обсяг неузгоджені, що призводить до нерівномірності завантаження або перевантаження студентів; в) виконані студентами завдання часто з різних причин залишаються не проконтрольованими, нехтується необхідність у стимулюванні самостійної навчальної діяльності студентів; г) безсистемність розроблення та застосування завдань для самостійної роботи, відсутність їх різноманітності, а також форм контролю; д) глибоко теоретичні розробки з питань управління СРС не конкретизують шляхів розв'язання проблем, які виникають при безпосередньому їх впровадженні у навчальний процес.

Уміння особистості самостійно організовувати свою навчальну роботу - важлива умова повноцінної навчальної діяльності дорослих, особливо сту-

дентської молоді. Доросла людина як суб'єкт навчальної діяльності повинна володіти системою інтелектуальних, моральних та вольових якостей, які дозволяють людині самостійно керувати процесом свого навчання.

Отже, підготовка спеціалістів вищої кваліфікації має бути спрямована на формування здатності до самостійної творчої діяльності. Ця робота повинна носити систематичний, а не епізодичний характер.

Доведено, що самостійна робота студентів успішно здійснюється за наявності певних умов: чітко визначені мета і завдання самостійної роботи; усвідомлене ставлення студентів до необхідності самостійної роботи; наявність обґрунтованого змісту і засобів здійснення самостійної роботи; розподіл студентів за рівнями на основі існуючих відмінностей в особливостях і змісті самостійної навчально-пізнавальної діяльності, їхній мотивації та умінні організовувати самостійну

роботу; чітке уявлення кожним студентом того обсягу самостійних практичних робіт, який він повинен виконати за певний проміжок навчального часу (за семестр чи навчальний рік); ознайомлення студентів зі змістом передбачених для самостійної роботи практичних робіт; наявність зразків виконуваних практичних робіт і рекомендацій щодо їх виконання; знання вимог до оцінювання кожної роботи викладачем; можливість своєчасно отримати потрібну консультацію від викладача [4].

Отже, якісна підготовка висококваліфікованих фахівців за вечірньою формою в умовах Болонської системи, конкурентоспроможних на ринку праці, а також здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю буде здійснена при врахуванні крім інших складових і особливостей самостійної роботи студентів за даною формою підготовки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ “Вид-во “Політехніка”, 2003. – 195 с.
2. Лук'янихіна О.А., Вакуленко І.А. Переваги самостійної роботи студентів у рамках кредитно-модульної системи [Ел. ресурс]. - Режим доступу: <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/9430/1/508630.pdf>
3. Соболевська О.В. Самостійна робота студентів як складова Болонського процесу / О.В. Соболевська // Вища освіта України. – 2010. – № 3. – Т. II (20). – С. 307.
4. Управління системою контролю самостійної роботи студентів вищої школи [Ел. ресурс]. - Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-10870-10.html>
5. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців(Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 р. № 48). [Ел. ресурс]. - Режим доступу до журналу : <http://www.minagro.gov.ua/page/?n=5192>.
6. Закон України “Про вищу освіту” №2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. [Ел. ресурс]. - Режим доступу до журналу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>.
7. О. О. Кузнецова Особливості самостійної роботи студентів як складової навчального процесу [Ел. ресурс]. - Режим доступу:http://maup-sevastopol.narod.ru/e_katalog/p09_03.pdf

ГОРБАТЮК Н.М.,
кандидат педагогічних наук,
кафедра хімії та екології,
Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини

МЕТОД ПРОЕКТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ХІМІЧНОГО ЦИКЛУ

У статті розглянуто актуальне питання щодо викладання дисциплін хімічного циклу при використанні методу проектів. Подана характеристика сутності методу проектів, розкрито його значення в навчальному процесі з метою оптимізації закріплення та засвоєння знань, умінь та навичок у процесі викладання дисциплін хімічного циклу.

Ключові слова: метод проектів, дисципліни хімічного циклу.

В статье рассмотрен актуальный вопрос о преподавании дисциплин химического цикла при использовании метода проектов. Дана характеристика сущности метода проектов, раскрыто его значение в учебном процессе с целью оптимизации закрепления и усвоения знаний, умений и навыков в процессе преподавания дисциплин химического цикла.

Ключевые слова: метод проектов, дисциплины химического цикла.

The article deals with the actual problem of chemical sciences disciplines teaching while method of projects using. The characteristics of method of projects nature, the importance of it in the course of knowledge and skills optimization in the process of chemical sciences disciplines teaching are determined.

Key words: method of projects, chemical sciences disciplines.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є “запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій” [4, с. 645].

Однією з таких технологій є метод проектів, який виконує певну прагматичну функцію, вносить конкретику у творчий процес.

Проблемою використання методу проектів займаються О. Гулай, В. Безпалько, О. Богомолова, О. Ду-

басенюк, І. Журавльов, Н. Пахомова, М. Романовська, Н. Сидорчук, О. Тагіліна та ін.

Метою статті є аналіз використання методу проектів у процесі викладання дисциплін хімічного циклу.

Необхідність застосування проектної методики в сучасній хімічній освіті зумовлена очевидними тенденціями в освітній системі до повноцінного розвитку особистості студента, його підготовки до реальної діяльності. Вона забезпечує не тільки засвоєння навчального матеріалу, але й інтелектуальний і моральний розвиток студентів, їхню самостійність, доброзичливість у ставленні до викладача і у стосунках між собою, комунікабельність, бажання допомогти іншим [3, с. 4].

Детальний розгляд проблема організації навчання за методом проектів отримала в роботах Дж. Дьюї, В. Кілпатрика, Е. Колінгса.

Основою методу проектів були педагогічні концепції американського педагога Джона Дьюї. Практичне застосування цієї теорії здійснювалося ним в експериментальній "школі-лабораторії" при Чиказькому університеті (1896-1904 рр.). Його погляди полягали в тому, що вся діяльність студента повинна орієнтуватися на розвиток його мислення, в основі якого лежав особистий досвід. "Він розробив теорію виховання, яка спрямована на формування особистості, що пристосована до життя і практичної діяльності в умовах системи "вільного підприємництва" [3, с. 15].

Педагогічні погляди Дж. Дьюї можна розглядати як теоретичну основу методу проектів. "Ті методи навчальної роботи, безпосередньо впливають з його педагогічних та психологічних міркувань, мають всі ознаки цього методу. Головною з цих ознак є розв'язання певних проблем, які мають зв'язок з практичним життям культурної людини" [3, с. 17].

Ця наукова ідея Дьюї знайшла підтримку серед його послідовників, зо-

крема Вільяма Херда Кілпатрика, який повноцінно реалізував її у методі проектів. Він спирався на переконання, що молодь найефективніше вчиться того, що їй практично цікавить. Розроблена ним програма передбачала низку дослідів, пов'язаних між собою таким чином, що знання, які набувалися в процесі одного дослідів, служать для розвитку і збагачення цілого потоку інших дослідів. В основу цього методу ним покладено ідею побудови навчання на активній основі, через доцільну, самостійну і практичну діяльність учнів з урахуванням, з урахуванням їхніх інтересів та набутого досвіду.

У ті роки ставилися цікаві дослідження та експерименти. Особливо цікавий експеримент був здійснений під керівництвом Е. Колінгса в одній із сільських шкіл у 1917 – 1921 роках, де всю роботу школи побудували за методом проектів. Після чотирьох років експериментів були зроблені узагальнення і порівняння з контрольними школами, що працювали в однакових умовах, але за звичайною програмою американської школи. Результат був вражаючим, досліджувана школа тільки не відстала від контрольної, а й перетворилася на соціальний центр, що впливав на життя населення, поліпшуючи його культурні, побутові та економічні умови [3, с. 18-19].

У 20-х роках метод привернув увагу радянських педагогів, які вважали, що "критично перетворений, він допоможе забезпечити розвиток творчої ініціативи й самостійності учнів у навчанні та сприятиме безпосередньому зв'язку знань і вмінь учнів, з їх практичною діяльністю" [8, с. 11].

Біля витоків проекту також стояли і російські вчені-педагоги В. Шульгін, М. Крупеніна, Є. Качалов та ін. Доля методу проектів була досить складною. Статті про метод проектів стали друкуватися у 1923 році. У 1926 році редакція журналу "На шляхах до нової школи" спробувала організувати обговорення того, як метод проектів застосовується у викладанні, однак відгуків

не було [3, с. 23-24]. І у 30-х роках ХХ ст. метод проектів був заборонений.

У часи розпаду Радянського Союзу науковці виявили недоліки та прогалини в системі хімічної освіти. Вони відмітили, що вивчення традиційних навчальних предметів не забезпечує ефективну підготовку студента до сучасних вимог суспільства. Було запропоновано внести зміни в систему освіти, а саме: “необхідно перейти від предметно орієнтованого до проблемно орієнтованого навчання, тобто формування різнобічно розвинутої особистості шляхом оптимізації гуманітарних, природничих та технологічних знань”, шляхом виконання студентами творчих проектів [3, с. 26].

У середині 90-х років метод проектів почав відроджуватися у школах, коледжах, вищих навчальних закладах України, особливо у процесі вивчення дисциплін хімічного циклу. Інтерес був зумовлений способами реформування системи освіти на засадах особистісно орієнтованого навчання.

Саме слово “проект” у перекладі з латинської мови означає “кинутий вперед, задум, план” тощо.

Метод проектів – організація “навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів” [1, с. 205].

На думку С. Сисоевої, метод проектів є педагогічною технологією, котра “відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню умінь адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства” [5, с. 8].

Є. Полат зазначає, що “в основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного і творчого мислення. Метод проектів – це з області дидактики, приватних методик, якщо він використовується в рамках певного предмета” [7].

Отже, визначення суті методу проектів як педагогічного явища є досить складним, бо надзвичайно багатограними є система проектування і сам педагогічний процес.

Специфіка кожного проекту полягає у зміні суб'єктно-об'єктних відносин у процесі навчання і виховання. Педагогічна теорія і практика засвідчили, що ефективність системи навчання вища, якщо студент стає суб'єктом навчання. На думку А. Самохіної, притаманними властивостями проектною роботи є такі характеристики:

- Проект – це цілісна робота, її не можна закінчити, зупинившись на півдорозі, оскільки оцінюється кінцевий продукт.
- Проект – складна робота, яка включає різні види діяльності.
- Обов'язковим атрибутом є реальна практична діяльність.
- Проектна діяльність ґрунтується на активній соціальній дії у вирішенні життєво важливої проблеми [2, с. 50].

Метод проектів у процесі викладання дисциплін хімічного циклу є способом досягнення дидактичної мети, у зв'язку з цим до нього висуваються такі вимоги:

- 1) наявність значущої в дослідницькому творчому плані проблеми або завдання;
- 2) теоретична, практична та пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- 3) самостійна діяльність студентів;
- 4) структурування змістової частини проекту;
- 5) обговорення методів дослідження, збір даних, підбиття підсумків, оформлення результатів, їх презентація [9, с. 6].

На думку Н. Пахомової, “проектна діяльність виховує і розвиває самостійність у тих, хто навчається в прояві себе, адже в процесі групової діяльності вони насамперед вчать висловлювати свою думку, слухати інших, не конфліктувати, якщо власна думка не

співпадає з думкою товариша, вчаться пошуку згоди, виробленню загальної думки про те, що як потрібно робити” [6, с. 54].

Проектне навчання у процесі викладання дисциплін хімічного циклу має бути побудовано відповідно до парадигми знання, компетентності і культурології. Іншими словами, студент “повинен виконувати проект відповідно до свого розвитку, але достатнього рівня складності, проектна діяльність повинна розвивати ключові компетентності, а викладач повинен подавати приклад культури не тільки в оформленні роботи та її поданні”, але і бути вихованою людиною [10, с. 269].

Отже, проектна діяльність допомагає студентові у процесі викладання

дисциплін хімічного циклу включитися в активну соціальну дію, оволодіти здібностями через проект власного розвитку, змінювати цей світ .

Метод проектів у процесі викладання дисциплін хімічного циклу формує критичне і творче мислення, які є пріоритетними напрямками інтелектуального розвитку студента, підготовлює його до самостійного життя, до професійної діяльності.

Метод проектів у процесі використання при викладанні дисциплін хімічного циклу перетворюють студента на суб’єкт педагогічного процесу. У проектній діяльності докорінно змінюються відносини “викладач – студент”: студент суб’єкт навчання, викладач – партнер.

У процесі викладання дисциплін

Таблиця 1. Структура та зміст проекту

Тема проекту	Генетичний зв'язок між класами органічних сполук
Мета проекту	Запропонувати лабораторні методи щодо переходу одного класу в інших клас органічних сполук.
Інформаційні джерел	1. Підручники з органічної хімії. 2. Інтернет-джерела. 3. Наукова література з обраної теми.
Етапи проекту	1. Пошук літературних джерел. 2. Аналіз зібраної інформації, виділення основного. 3. Структурування теоретичного матеріалу. 4. Проведення хімічних дослідів щодо обраної теми проекту. 5. Аналіз результатів проведених дослідів. 6. Підготовка презентації у програмі Power Point
Презентація	Виступ одного з групи перед студентами з результатами проекту
Результат	1. Теоретична частина подається у формі реферату. 2. Практична – методика лабораторного дослідження.

хімічного циклу ("Методики навчання хімії", "Шкільного курсу хімії", "Неорганічної хімії" та ін.) пропонуємо використовувати дослідницькі, ігрові, інформаційні та прикладні проекти. У процесі підготовки таких проектів студенти долучаються до пошукової, дослідницької та творчого характеру діяльності.

Для студентів напряду підготовки 6.040101 Хімія при викладанні дисципліни "Шкільний курс хімії" пропонуємо теми проектів, які сприяють розвитку самостійності у студентів І курсу у використанні набутих та оволодінні новими знаннями, навичками та вміннями у майбутній професійній їхній діяльності. На перших заняттях сту-

дентів ділимо на групи і кожна з них обирає тему проекту. Структура та зміст проекту наведено в таблиці 1, а захист проекту відбувається на останньому занятті.

Отже, метод проектів передбачає багатогранний комплексний підхід до розвитку особистості в процесі викладання дисциплін хімічного циклу. Метод проектів підвищує рівень самостійності студентів в придбанні знань, вмінь та навичок. Перспективою подальшої роботи є розробка теоретичних та методичних засад взаємодії викладача і студента під час реалізації методу проектів у процесі підготовки майбутнього вчителя хімії.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Мартинець Л.А. Проектна діяльність у професійному становленні особистості старшокласників / Л. А. Мартинець // Виховна робота в школі. – 2010 – № 5(66) – С. 41-55.
3. Методика трудового навчання : проектно-технологічний підхід. Навчальний посібник / За заг. ред. О.М. Коберника, В.К. Сидоренка. – Умань : СПД "Жовтий", 2008. – 216 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [уклад. : О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Знання, 2005. – С. 644-657.
5. Ницета В. А. Технологія життєтворчих проектів на уроках української мови та літератури : [навчальний посібник] / В. А. Ницета. – Х. : Основа, 2009. – 153, [7] с. – (Б-ка журналу "Вивчаємо українську мову та літературу" ; Вип. 4 (65)).
6. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : Пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – М. : АРКТИ, 2009. – 112 с.
7. . Полат Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат // <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>
8. Сазонова Л. П. Проекты – сучасна форма навчання / Л. П. Сазонова // Хімія. Шкільний світ. – 2008. – № 13(553). – С. 11-13.
9. Тагліна О. В. Метод проектів на уроках біології / О. В. Тагліна. – Х. : Ранок, 2010. – 160 с.
10. Теория и методика обучения : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / [О. С. Габриелян, И. Г. Остроумов, В. Г. Краснова, С. А. Сладков] ; под ред. О. С. Габриелян. – М. : Издательский центр "Академия", 2009. – 384 с.

КИРИЛОВИЧ О.Ф.,
старший викладач, Міжнародний
економіко-гуманітарний
університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м.Рівне

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті йдеться про дослідження особливостей формування громадянської позиції у майбутніх учителів в умовах навчально – виховного середовища педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: громадянська позиція, громадянське виховання, навчально – виховне середовище ВНЗ.

Статья представляет исследование особенностей формирования гражданской позиции будущих учителей в условиях учебно – воспитательной среды педагогического ВУЗа.

Ключевые слова: гражданская позиция, гражданское воспитание, учебно – воспитательная среда ВУЗа.

The article presents a study of ways of forming public position for future teachers in training - the educational environment of university.

Key words: citizenship, civic education, education - educational environment of university.

Постановка проблеми. На сучасному етапі ситуація в Україні характеризується якісними змінами пріоритетів і цінностей, що зумовлює необхідність оновлення освітньої галузі. Перед суспільством гостро постала проблема виховання активних та свідомих громадян. Ця проблема є важливою і для педагогічної спільноти. Нашій країні потрібні національно свідомі фахівці, які будуть міцно відчувати власну причетність до своєї

землі, свого народу, його традицій та звичаїв тощо. Особливо важливо, щоб такими рисами володіли вчителі, адже саме вони покликані сприяти формуванню активної громадянської позиції у вихованців.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є висвітлення особливостей формування громадянської позиції майбутніх вчителів в навчально – виховному середовищі ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Концептуальні засади

громадянського виховання обґрунтовано в працях М. Євтуха, П. Ігнатенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін.

Психологічний аспект проблеми виховання громадянина розкривають у своїх працях сучасні українські вчені А.Адлера, Э.Берна, Р.Мейя, Х.Ремшмидта, Ж.-Ж.Руссо, Е.Толмена, Д.Уотсона, М.Холла, К.Хорни, Э.Шпрангера та вітчизняних науковців Б. Ананьєва, Л. Божович, І. Беха, М. Левітова.

Психолого-педагогічні аспекти становлення громадянської самосвідомості сучасної молоді знайшли своє відображення у дослідженнях М.Й. Боришевського, О.І. Вишневського, І.А.Зязюна, Н.І. Косаревої, Л.В.Крицької, І.М.Мельникова, В.М. Оржеховської, В.А.Поплужного, К.І.Чорної.

Гуманістичні засади громадянського виховання широко розкрито у працях І.Беха, О. Дем'янчука, О.Пометун, В. Сухомлинського та ін.

Загальнотеоретичні основи побудови цілісного навчально-виховного процесу, спрямованого на формування особистості громадянина, представлено в роботах А. Бойко, В. Лозової, К. Чорної, Г. Шевченко та ін.

Історично-педагогічний аспект громадянського виховання висвітлювався в працях О. Бенци, Л. Вовк, С. Золотухіної, П. Ігнатенка, В. Курила, П.Плотнікова, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, М. Чепіль, Я. Яціва та ін.

Питання громадянського виховання студентів ВНЗ розкриваються в роботах О.Кафарської, З. Красноока, Т. Кухневич, В.Плахтєєвої, А. Сігової, М. Чельцова, а специфіка форм і методів виховної роботи – у працях Л. Дибкової, П. Кононенка, І. Мороз, І. Поліщук, Н. Праворської, Г. Чаплицької.

Науковими колективами під керівництвом О.В. Сухомлинської і Р.О. Арцишевського розроблені концепції громадянського виховання особис-

тості в умовах розвитку української державності й громадянської освіти.

Виклад основного матеріалу. Для України, яка є поліетнічною державою в умовах розвитку української державності, громадянське виховання відіграє особливо важливу роль тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України, яка є серцевиною української національної ідеї. Саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України для розбудови і вдосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства [5].

Вивчення науково-педагогічної літератури [2, 3, 9] засвідчує, що серед вимог до вчителя в історії розвитку педагогічної науки особливе місце займала його громадянська позиція, громадянська свідомість. Педагоги минулого К. Ушинський, Б. Грінченко, Х. Алчевська та ін. підкреслювали особливе значення особистості вчителя-громадянина для розвитку національної школи. Знання народних традицій, історії народу, володіння рідною мовою обов'язковими були в системі вимог до вчителя. Відомо, що В. Антонович, Б. Багалій, М. Драгоманов, М. Костомаров, М. Максимович, О. Потебня та ін. ввійшли в історію як духовні натхненники всього українського, національного, наставники цілих поколінь української інтелігенції, які в майбутньому сприяли її соціально-політичному й культурному відродженню.

Отже, надзвичайно важливим завданням сьогодення є виховання справжнього громадянина й патріота рідної землі. Сучасний вчитель повинен мати не тільки професійно-моральні якості, що необхідні для здійснення професійно-педагогічної діяльності, а й якості громадянина своєї країни, мати чітку громадянську позицію.

Педагогічна діяльність, поєдную-

чи в собі і універсальні якості, і унікальні особистісні риси, вимагає від вчителя не тільки суто професійно-педагогічних знань, умінь, загальної культури, а й соціально-громадської активності, а саме – виявлення громадянської позиції в ставленні до життя. Остання ціннісна характеристика педагогічної діяльності набуває, як відомо, особливого значення з побудовою України як незалежної, правової, демократичної держави. Громадянська позиція як вимога-цінність до особистості вчителя знайшла своє відображення в дослідженнях історико-педагогічного спрямування. Так, О. Рацул у своїй праці довів, що громадянська позиція викладачів ВНЗ другої половини XIX ст. не лише пронизувала їхню суспільно-громадську та науково-педагогічну діяльність, але й впливала на формування наукового світогляду студентів, їх громадянськості як риси характеру [9].

Формування громадянської позиції майбутнього вчителя набуває сьогодні особливої актуальності, що забезпечує усвідомлення і визначення сучасним педагогом завдань, цілей та методів громадянського виховання молодого покоління. Створення відповідного навалю – виховного середовища в сучасних педагогічних вищих навчальних закладах, спрямоване на формування громадянськості майбутніх учителів як їхньої професійної якості і вимагає врахування позитивного досвіду та усунення недоліків, що існують у сучасній масовій практиці ВНЗ.

Відомо, що студентський вік припадає на період юнацтва. І. Бех розглядає ранню юність як період громадянського становлення людини, її соціального самовизначення, активно залучення до громадського життя, формування духовних рис особистості. Автор підкреслює, що формування активної життєвої позиції в цьому віці є важливим, оскільки ранній юності властиве зростання самосвідомості. Вчений переконаний, що усвідомлен-

ня своїх здібностей і можливостей, потреба у звітті про свої вчинки, уявлення про своє місце в житті, усвідомлення себе як особистості пов'язане з інтересом до моральних проблем. Головна риса у свідомості й спрямованості в ранній юності – націленість на майбутнє [1, с.102-103].

Дослідники вважають, що юність – це завершальний етап первинної соціалізації. Головне соціальне завдання цього віку – вибір і здобуття професії. Соціальне й особистісне самовизначення молодих людей передбачає чітку орієнтацію та визначення свого місця в дорослому світі. Водночас із диференціацією розумових здібностей і інтересів, без яких важко буде вибрати професію, оскільки це потребує розвитку інтегративних механізмів самосвідомості, сформованості світогляду й життєвої позиції, важливим у юнацькому віці є також розвиток громадянської свідомості. Психологи підкреслюють, що в зазначеному процесі центральним буде формування особистісної ідентичності, почуття індивідуальної самовідповідності, наступності та єдності.

Професійне самовизначення й вікові особливості студентів обумовлюють роздуми над своїм майбутнім, реалізацією своїх здібностей, роботою, статусом у суспільстві. Крім цього, саме в юнацькому віці відбувається усвідомлення суспільних явищ, розвиток соціальних почуттів і потреб, що мають громадянську спрямованість, активно проходить соціалізація.

Більшість дослідників сходяться на тому, що юнацький вік є визначальним у формуванні громадянської позиції, оскільки це період визнання соціальних відносин і прав особистості, коли людина усвідомлює права й обов'язки власні та інших людей, знаходить своє місце в житті.

В останні роки стає помітною тенденція виховання вільної, моральної, духовної, гуманної, адаптивної, творчої особистості. Це можливо лише

за умов співробітництва педагогів і учнів, їх сотворчості, взаємовпливу, взаєморозвитку. Студент, дитина – вища цінність педагогічної культури, унікальне явище світу. Його життя безцінне: його творчий потенціал безмежний, його духовне багатство безмежно цікаве [205, с.17]. А педагогічна діяльність розглядається як самостійний вид людської діяльності, в якій реалізується від покоління до покоління передача соціального досвіду, матеріальної і духовної культури. Вчені – педагоги розглядають її як особливий вид соціальної, суспільно значущої діяльності дорослих (батьків, вчителів, соціальних робітників), спрямованої на розвиток і саморозвиток особистості і такий, що відбувається в освітніх установах (дошкільних, шкільних, середніх спеціальних, вищих, позанавчальних).

Система діяльності викладача являє собою послідовну сукупність різних видів педагогічної діяльності: проєктуючої (конструкційної), комунікативної, організаційної, аналітичної, діагностично – корегуючої [4, с.7-8].

Проектуюча і конструктивна діяльність передбачає прогнозування подальшого розвитку студента і студентського колективу (дитини і дитячого колективу), визначення цілей, завдань, змісту, форм, методів праці (планування діяльності).

Організаційна діяльність – передбачає систему дій викладача і студентів для виконання різноманітних видів виховання і навчання.

Комунікативна діяльність – це організація педагогічно доцільних відносин між викладачами і студентами.

Корегуюча діяльність – підтримка і допомога тим, хто в ній має потребу, внесення змін в навчально-виховний процес з метою досягти оптимальних результатів навчання, виховання, розвитку студентів.

Аналітична діяльність вимагає від учителя вміння аналізу результатів педагогічної діяльності з метою про-

гнозування і внесення змін в навчально-виховний процес.

Діагностично-корегуюча – яка передбачає, вимагає від учителя уміння вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів і колективу, результати діагностики використовуючи для корегування навчально-виховного процесу.

У ході дослідження встановлено, що в останні роки з'явилися праці, в яких схарактеризовано педагогічну діяльність через її цінності (В. Гриньова, І. Ісаєв, Смирнова, В. Денисенко та ін.).

Отже, з одного боку, педагог готує своїх вихованців до потреб адаптації у певній соціальній ситуації, до конкретних попитів суспільства. З іншої – педагог об'єктивно залишається охоронцем і провідником культури, несе в собі позачасовий фактор, бере на себе відповідальність за умови життя і розвиток іншої людини.

Саме ці вимоги-уміння складають основу педагогічної діяльності і закладають основу особистості вчителя як громадянина, який свідомо відстоює свою педагогічну і громадянську позицію.

Висновки. Проблема формування громадянської позиції майбутніх вчителів, що завжди привертала увагу філософів, педагогів, психологів і практиків, є особливо актуальною на сучасному етапі розвитку як суспільства в цілому, так і України. Дослідження в галузі педагогіки повинні спиратися на реальні тенденції розвитку суспільства, розуміння ролі людини в суспільному житті, життя людини як найвищої цінності і на цій основі формувати зміст виховання особистості. При цьому обов'язковим фактором впливу зовнішніх чинників на формування такої особистості є чітка взаємодія всіх структурних компонентів, що входять до загальної структури навчально – виховного середовища ВНЗ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. вид. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Зайченко І. Педагогічна концепція С.Ф.Русової. – 2-е вид., доп. і перер.- Чернігів, 1999.- 181 с.
3. Зайченко І., Льченко Ж. Концепція української національної школи у творчості Я.Ф.Чепіги: Навч.посібник.- Чернігів, 1996.- 75 с.
4. Исаев И.Ф. Профессионально – педагогическая культура преподавателя: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
5. Концепція громадянської освіти в школах України: Проект / Кол. авт.: С. Г. Рябов, І. В. Жадан, Т. В. Клиненко та ін. // Шлях освіти. – 2001. – №1. – С. 26-31.].
6. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / Кон И. С. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб.для студ. высш. и средн. учеб.заведений/ С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова.- 3-е изд., испр. и доп.- М.: Издательский центр «Академия», 1999.- 512 с.
8. Пелех Ю.В. Ціннісно – смисловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія/ Ю.В.Пелех; за ред.. М.Б.Євтуха. – Рівне, 2009. – 400 с.
9. Рацул О. А. Проблема формування громадянськості студентів вищих навчальних закладів України в другій половині ХІХ – початку ХХ століття: Дис. ... канд. пед. наук. / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 186 с.].

КРАСОВСЬКА О.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової
освіти, Міжнародний економіко-
гуманітарний університет імені
академіка Степана Дем'янчука,
м. Рівне

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Дана стаття присвячена актуальним проблемам формування творчої особистості учителя початкової школи у процесі професійної підготовки студентів педагогічних факультетів в умовах використання інноваційних технологій.

Ключові слова: творча особистість учителя, професійна підготовка студентів, інноваційні освітні технології.

Данная статья посвящена актуальным проблемам формирования творческой личности учителя начальной школы в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических факультетов в условиях использования инновационных образовательных технологий.

Ключевые слова: творческая личность учителя, профессиональная подготовка студентов, инновационные образовательные технологии.

This article is sanctified to the issues of the day of forming of creative personality of teacher of initial school in the process of professional preparation of students of pedagogical faculties at the terms of the use of innovative educational technologies.

Key words: creative personality of teacher, professional preparation of students, innovative educational technologies.

Постановка проблеми. Сучасна професійна освіта спрямовує майбутніх фахівців початкової школи на формування у себе індивідуально-творчих рис особистості. У державних та міжнародних документах з проблем вищої освіти (Конституції України, законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Болонській декларації) наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. Розв’язання цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від вчителя глибокого усвідомлення особистісно зорієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу з усіх дисциплін початкової школи, фахової грамотності, оволодіння інноваційними педагогічними технологіями.

Професійна підготовка потребує від студентів не тільки потужної системи знань у галузі психолого-педагогічних, фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін та методичних умінь, але й вияву особистісних якостей. Учитель, що володіє високим рівнем індивідуально-творчої продуктивності може віднайти власний стиль у розв’язанні педагогічних ситуацій, володіє унікальними методами і прийомами, підходами до кожної дитини, здатний досягти високих результатів у сфері професійної діяльності у галузі початкової освіти. Отже, сучасна початкова школа потребує особливого креативного вчителя.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є висвітлення проблеми формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів за умов використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Креативність у широкому розумінні слова - сукупність властивостей

особистості, що забезпечує її входження у творчий процес. Означений феномен характеризується вченими, як процес виникнення чутливості до проблеми, відчуття дефіциту або дисгармоній наявних знань, визначення проблеми і пошук шляхів її розв’язання. Науковці Д.Б. Богоявленська [1], Л.С. Виготський [2], В.Н. Дружинін [3], Є. Ландау [4], О.М. Леонтьєв [5], Б.М. Теплов [10] тлумачать креативність як творчі здібності, які виявляються в різних видах психічної діяльності людини, і характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, а також продукти діяльності, процес їх створення.

Опрацювання філософської та психолого-педагогічної літератури підтвердило припущення стосовно характерних особистісних якостей, притаманних творчим, обдарованим людям, яких можна назвати і креативними. Серед них виокремимо такі: цікавість, бажання, пізнавальні інтереси; підвищене відчуття проблем; високий рівень розвитку логічного мислення; оригінальність мислення, спроможність генерувати нові ідеї та нетрадиційні рішення; гнучкість мислення; продуктивність мислення; здібності до прогнозування: уява, інтуїція, аналітичність; високе концентрування уваги; відмінна; різнобічність потреб та інтересів; самостійність, незалежність суджень та дій, відповідальність, внутрішня впевненість у правильності поведінки; підвищена емоційність, прагнення до самоактуалізації.

Стосовно сучасного учителя варто зазначити, що ним має бути “творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі” [9, с.96].

Науковці схильні пов’язувати разом поняття креативності та інноваційності, пояснюючи їх як відкритість до нового, потребу перетворень та

змін. Сучасний стан розвитку педагогічної науки характеризується інноваційною, яка охоплює всі аспекти освітньої проблематики, реформування процесів, спрямованих на створення умов формування і розвитку цілісної, творчої особистості, здатної до успішної соціалізації та самореалізації у суспільстві. Окресленим питанням присвятили праці відомі вітчизняні вчені: Г.П. Васянович, С.У. Гончаренко, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.В. Лісова, Н.Г. Нічкало, В. Рибалка, О.П. Рудницька, Д.М. Стеченко, О.С. Чмир.

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядається в низці сучасних наукових досліджень. Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму підкреслюється в педагогічних працях Г.Я. Фешиної, Г.М. Петрової, І.А. Зязюна, Л.О. Хомич, О.П. Рудницької, Л.М. Масол, О.М. Отич, О.Л. Шевнюк. Психологічні засади професійного формування майбутнього педагога розкривають Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.О. Бодров, С.Д. Максименко, В.В. Моргун, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, Б.М. Теплов. Особливості професійної та педагогічної освіти вивчаються В.П. Бехом, О.А. Бідою, Г.П. Васяновичем, О.А. Дубасенюк, В.Б. Євтухом, І.А. Зязюном, С.В. Лісовою, Н.Г. Нічкало, А.С. Нісімчуком, Л.А. Онищук, Г.Х. Яворською. Дослідження змісту, методів та засобів професійної підготовки всебічно вивчено А.М. Алексюком, В.І. Бондарем, О.О. Горською, А.Й. Капською, М.І. Шкілем, О.Г. Ярошенко.

Грунтовний аналіз наукових та науково-методичних праць вище зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що розробка проблематики професійної освіти має місце в сучасній педагогічній науці, а вивчення теоретичних та методичних аспектів використання інноваційних технологій у фаховій підготовці творчої особистості майбутніх учителів початкових класів не набуло достатнього висвітлення.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення високого рівня практичної підготовки майбутніх учителів у вузі тісно пов'язане з використанням у навчально-виховному процесі поряд з традиційними, академічними методами навчання так званих активних, професійно орієнтованих. Оволодіння педагогічними інноваціями, які базуються на психолого-педагогічних, соціально-культурологічних та фахових знаннях, дозволить учителю досягти високого рівня креативності у здійсненні навчання і виховання молодших школярів.

Мета підготовки фахівців в галузі «початкова освіта» до забезпечення цілей та змісту освіти учнів початкової школи полягає в формуванні готовності майбутніх фахівців до здійснення процесу навчання і виховання молодших школярів, формуванні особистісних і суспільно значущих світоглядних якостей фахівців, індивідуального визначення в світі суспільно-значущих цінностей, а також активізації процесів професійного вдосконалення на шляху самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

У практиці навчально-виховної діяльності сучасного вищого навчального закладу останнім часом поширюються такі сучасні технології формування фахівців: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання, особистісно орієнтоване навчання. Реалізація даних освітніх технологій у підготовці майбутніх фахівців у галузі початкової освіти є одним з шляхів удосконалення процесу навчання у сучасному гуманітарному вищому навчальному закладі.

Під інноваційним розвитком фахової освіти майбутніх учителів початкової школи ми розуміємо комплекс створених і впроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки чинників і умов, необхід-

них для нарощування інноваційного потенціалу професійної педагогічної підготовки студентів педагогічних факультетів до навчання і виховання молодших школярів. Під інноваціями фахової освіти ми вбачаємо новизну, що ефективно змінює результати професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі навчання і виховання молодших школярів, створюючи при цьому вдосконалені нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання в умовах початкової школи.

У змісті освіти інноваційними є введення державних стандартів, формування концепцій навчання і виховання, створення авторських навчальних планів і програм, підручників і навчальних посібників, навчально-виховних систем. У формах, методах і технологіях процесу освіти – виникнення дистанційної форми навчання; пріоритетність діалогових, діагностичних, активних та інтерактивних методів навчання; впровадження модульно-рейтингової, проектної, індивідуально-орієнтованої, тощо.

Для активного включення студентів у підготовку і самопідготовку до педагогічної професійної діяльності використовуються наступні інноваційні форми і методи організації навчального процесу у гуманітарному вищому навчальному закладі. Серед аудиторних занять, на нашу думку, продуктивними є лекції та семінарські заняття з елементами проблемного навчання: дискусії, евристичної бесіди з висуненням науково-дослідницьких гіпотез, „мозкового штурму”, колективного обговорення. Вони формують у майбутнього педагога такі креативні професійні вміння: самостійно бачити та виокремити педагогічну проблему; висунути гіпотезу та знайти шляхи її перевірки та методику розв’язання; побачити можливі шляхи практичного застосування результатів. Проблемне навчання викликає внутрішню за-

цікавленість студента, що стає чинником активізації навчального процесу та ефективності навчання.

Формування соціально активної творчої особистості вимагає від викладачів використання нестандартних форм педагогічної взаємодії. Однією з таких форм педагогічної інноватики у вищому навчальному закладі є ігрове проектування. Гра є ефективним засобом розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця початкової школи. В арсеналі педагогічних інновацій відомі такі ігрові форми та методи: рольова гра, ділова навчальна гра, ігрові вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації. Практичні та лабораторні заняття проводяться як навчально-педагогічні ігри, які проектують певні педагогічні ситуації, спрямовані на формування професійних навичок майбутніх учителів початкових класів.

Формувати індивідуально-творчі риси майбутнього педагога покликані особистісно орієнтовані освітні технології. Вони мають на меті розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента, допомогти самовизначенню, самореалізації, спрямовані на формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Нами передбачено організацію науково-дослідницької роботи на засадах особистісно орієнтованого співробітництва, де спільна діяльність студента та викладача приносить взаємну користь.

Наукова робота на засадах особистісно орієнтованого співробітництва включає студентські науково-практичні конференції з проблем початкової освіти, семінари-практикуми, тренінги, майстер-класи з педагогічної творчості та опанування методів та прийомів викладання, що забезпечують майбутніх учителів початкових класів новітніми знаннями про особливості професійно-педагогічної роботи; діяльність гуртків з методик початкової освіти, які мають на меті сприяти засвоєнню загальнотеоретичної бази, що включає вивчення нових тенденцій у галузі психології, загальної педагогіки, методик дисциплін початкової

школи; опанування інноваційних педагогічних технологій, педагогічної практики, передового досвіду у галузі початкової освіти.

Сучасний розвиток освіти у вищій школі передбачає активне використання нових інформаційних технологій навчання, які спрямовані на досягнення цілей інформатизації навчання на основі застосування комплексу педагогічних, інформаційних, ергономічних засобів і методик, створених і організованих на основі технічного і програмного забезпечення. З використанням інформаційних технологій можливості організації самостійної роботи студентів розширюються. Вагоме місце посідає робота з навчальними програмами, тестуючими системами, інформаційними базами даних.

Серед них - дистанційне навчання як форма самостійного опрацювання курсів методик початкової школи.

Дистанційною формою навчання передбачені завдання, виконуючи які майбутній учитель здійснює самоконтроль та перевірку здобутих знань і набутих вмінь за допомогою спеціально створеної програми навчання.

Висновки. З метою формування креативної особистості майбутнього педагога у практиці навчально-виховної діяльності сучасного вищого навчального закладу слід використовувати такі сучасні технології формування фахівців: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання, особистісно орієнтоване навчання. Реалізація даних освітніх технологій у підготовці майбутніх фахівців у галузі початкової освіти є одним з шляхів удосконалення процесу навчання у сучасному гуманітарному вищому навчальному закладі.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для вузов / Д.Б. Богоявленская. - М.: Академия, 2002. - 320 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для уч. /Л.С. Выготский. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1991. - 92 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей /В.Н. Дружинин. - СПб.: Изд - во «Питер», 2000. - 368 с.
4. Ландау Э. Одарённость требует мужества: Психологическое сопровождение одарённого ребёнка /Э. Ландау; пер. с нем. - М.: Академия, 2002.-144 с.
5. Леонтьев А.Н. О формировании способностей /А.Н. Леонтьев //Вопросы психологии. -1960. - №1. - С.7 - 17.
6. Масол Л.М. Національний курикулум: рамкові основи /Л.М. Масол // Мистецтво та освіта. -2008. -№2. -С.17-21.
7. Орлов В.Ф. Мистецтво і педагогічні технології /В.Ф. Орлов //Мистецтво та освіта. - 2001. - №1. С.11-12.
8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник /О.П.Рудницька. -Тернопіль: Навчальна книга -Богдан, 2005. -360 с.
9. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник /С.О.Сисоєва. - К., 2006. -240 с.
10. Теплов Б.М. Способности и одаренность /Б.М. Теплов //Избранные труды: В 2 т. - М.: Педагогика, 1985. - Т. 1. - С. 15 - 41.

ЛУК'ЯНЕЦЬ А.В.,
аспірантка, НПУ
імені М.П. Драгоманова, м. Київ

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ТУРИЗМУ У ВНЗ

У статті проаналізовано проблему формування професійної культури майбутнього менеджера туризму у ВНЗ. Розкрито сутність поняття «професійна культура». Досліджуючи актуальність проблеми формування професійної культури майбутнього менеджера туризму у цій галузі.

Ключові слова: професійна культура, менеджер туризму, туристична освіта, вищий навчальний заклад.

В статье проанализировано проблему формирования профессиональной культуры будущего менеджера туризма в ВУЗ. Раскрыто сущность понятия «профессиональная культура». Исследовано актуальность проблемы формирования профессиональной культуры будущего менеджера туризма в этой отрасли.

Ключевые слова: профессиональная культура, менеджер туризма, туристическое образование, высшее учебное заведение.

In article the forming problem of professional culture of the future tourism manager in the Institute of higher education is analysed. The essence of the concept of «professional culture» is revealed. The topicality of the problem of forming professional culture of the future tourism manager in this sphere is researched.

Key words: the professional culture, the tourism manager, the tourism education, university.

Глобальні зміни в системі вищої освіти України та суспільні процеси, що відбулися в країні, на сьогодні вимагають нових підходів до здійснення професійної підготовки майбутнього фахівця.

Досвід багатьох високорозвинених країн свідчить, що одним із провідних чинників економічного успіху є професійна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах, рівень освіти яких має забезпечити ринок

© Лук'янець А.В., 2012

праці кваліфікованими, конкурентноздатними фахівцями. Особливо це стосується вищих навчальних закладів, де готують майбутніх управлінців, а саме менеджерів туризму.[1] У сфері вищої освіти особливої актуальності набула проблема впровадження нових напрямів, змісту, форм та методів підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності. [10] Управління є тією сферою суспільної діяльності, яка об'єктивно спрямована на створення оптимальних умов для прояву та розвитку творчого потенціалу особистості. Формування професійної культури майбутнього менеджера туризму – це одна з головних складових професіоналізму, яка потребує значних зусиль, часу, використання спеціальної стратегії навчання і виховання.[10]

Метою статті є аналіз проблеми формування професійної культури майбутнього менеджера з туризму, визначення змісту формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень. Науковцями досліджено різні аспекти проблем формування соціальної та професійної зрілості фахівця (І.А. Зязюлін, О.В. Михайлов, М.П. Лебедик); умови формування професійної мотивації (І.І. Чернокозов, І.Т. Федорченко); проблеми професійного самовдосконалення майбутнього фахівця (Л.В. Кондрашова, М.І. Сметанський, Н.Г. Ничкало та ін.); акмеологія та підвищення якості освіти (Деркач А.А., Бранський В.П., Пожарський С.Д.)

Разом з тим, у науковій літературі накопичено значний досвід формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму, а саме В.І. Юр'єв, Ю.О. Карягін, О.О. Любіцева, В.І. Стафейчук, Л.М. Устименко та ін. Ghjnt

Виклад основного матеріалу. Проведення фінальної частини чемпіонату Європи з футболу 2012 року

згідно вимог УЄФА передбачає якісну та кількісну підготовку туристичної інфраструктури як однієї з трьох важливих складових після спортивної та транспортної. Відповідно в процесі підготовки до проведення Євро-2012 необхідно за короткий термін вирішити проблеми, пов'язані з незадовільним станом розвитку туристичної та готельної інфраструктури, нестачею готелів та інших закладів розміщення туристів, нагальною потребою у підготовці кваліфікованих кадрів, формуванням реєстру та мереж альтернативних закладів розміщення туристів. Крім того все це не кінець проблем під назвою «Україна і Євро-2012», адже Україна ще дуже далека від європейських стандартів, а саме за ними повинна пройти дана подія [7, с.35].

Сучасні демократичні перетворення в державі, процеси інтеграції до Європейського простору, зміни форм та методів навчання у вищих навчальних закладах України, а також реалізація випускниками своїх професійних навичок та вмінь на ринку праці зумовили значне підвищення вимог до рівня та якості професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму, а саме формування їхньої загальної професійної культури, яку вони повинні розвивати на початкових етапах здобуття професійної освіти [4, с.20]. Аналізуючи сучасну систему професійної туристичної освіти, ми спостерігаємо велику кількість фахових дисциплін таких як: туристичне країнознавство та краєзнавство, стратегія розвитку національного туризму, організація екскурсійного обслуговування, головною метою, яких є забезпечити професійними знаннями та навичками майбутніх спеціалістів. Проте, це не розв'язує проблеми працевлаштування студентів на сучасному ринку праці.

Об'єктивна реальність зумовлює суспільні очікування від професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму, результатом якої повинні стати фахівці нової формації із чіткими світоглядними позиціями, знаннями

методик і технологій ефективної діяльності, високим рівнем загальної і професійної культури.

За визначенням Всесвітньої ради з туризму й мандрівок (Брюссель) сучасний туризм у його економічному аспекті характеризується як найбільша індустрія світу (\$3,5 трл. оборотного капіталу у 2011р.) головний платник податку, найбільш динамічна галузь світової економіки [11]. За прогнозами Всесвітньої туристичної організації кількість учасників міжнародного туризму у 2012 році перевищить 1 млрд. осіб. Статистичні дані свідчать про те, що сфера туризму буде постійно розвиватися, особливо у нашій країні [11].

Україна багата туристичними можливостями і на сьогодні має статус туристично привабливого регіону. Наша країна являє собою унікальний комплекс історичних, культурних та природних пам'яток і має значні рекреаційні можливості, що сформувалися завдяки географічному положенню та історичному розвитку нашої держави. Важливою особливістю туристичного потенціалу нашої країни також є те, що Україна поєднує в собі красу степової та лісової природних зон, а також гірські пейзажі. Окремі її регіони є дуже привабливими для туристів, зокрема для іноземних [1]. Про це свідчить динаміка відвідування України іноземними туристами, кількість яких збільшувалась у 4 рази за останні 7 років. Більша частина в'їзних туристів припадає на певні регіони, а саме: АР Крим (29%), Київ (25%) та Одеська область (15%) [12]. З огляду на це і виникає необхідність формування професійної культури майбутнього менеджера туризму саме в процесі отримання освіти, [8, с.30].

Чисельність працівників туристських підприємств України становить близько 113,3 тис. чол., а з урахуванням інших галузей народного господарства (транспорт, торгівля, зв'язок тощо) туризм надає роботу 1,8 - 2 млн чол [12]. Розвиток туризму в Україні, як чинник формування економіки

держави зумовлює необхідність створення галузевої системи підготовки та підвищення кваліфікації туристських кадрів, яка б виховувала фахівців, здатних в умовах конкуренції працювати індивідуально і продуктивно. У жодній галузі немає такої кількості працівників, які безпосередньо контактують з покупцями їх продукції, як у туризмі. Одночасно туризм є однією з найбільш працевзатратних галузей виробництва. Середній показник зайнятості в туризмі становить 3 працівники на 10 туристів [4, с. 50].

Підготовка кадрів у туризмі традиційно була пов'язана лише з підвищенням кваліфікації працівників, що за відсутності базової освіти не вирішувало кадрової проблеми. Перший досвід щодо впровадження спеціалізації з туризму і започаткування професійної підготовки фахівців в Україні бере початок з 1972 року, коли у Києві були засновані Республіканські туристичні курси, на базі яких пізніше було створено Український інститут туризму (з 1996 року Інститут туризму Федерації професійних спілок України) [11]. На даний момент система туристичної освіти налічує вже більше 100 вищих навчальних закладів України [2, с.74]. Проте даній галузі потрібні не тільки практичні фахівці, а насамперед сформовані особистості з високою професійною культурою [5].

В процесі проведення контент-аналізу даємо визначення таким категоріям як «культура», «професійна культура». Слово «культура» (лат. cultura — землеробство, виховання, вшанування) увійшло в наукових обіг ще в античні часи та спочатку трактувалося як «обробка ґрунту, культивування» [3]. Вперше взаємозв'язок культури і особистості визначив давньогрецький філософ Цицерон, який трактував культуру як метод вдосконалення душі. З подальшим розвитком суспільства значення цього терміна розширювалося, воно охопило такі сфери як: виховання, освіта та релігія [2]. У XX столітті вчені А. Кребер та К. Клакхон зробили

спробу об'єднати досягнення культурологів й привели в своїй праці («англ. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions», 1952) 180 дефініцій терміну «культура». У 1983 р. на XVII Всесвітньому конгресі в Торонто, присвяченому проблемі «Філософія й культура», привели вже кілька сотень визначень цього поняття. За Данилевським М.Я., культура – це специфічна система цінностей, яка слабко контактує з іншими культурами, протидіючи проникненню в її «тіло» чужорідних елементів. Данилевський М.Я. класифікував «систему типів» людства [3]. За М. Грушевським, культура базувалася на тезах самотності і самостійності української культури. За Гонсаренком І.С., культура визначається як сукупність практичних матеріальних і духовних надбань, сукупність яких відображає історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюється в результати професійної діяльності. На сьогодні існують інші визначення категорій «культура», які набули широкого наукового значення і характеризуються: сукупністю матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; сукупністю соціально-значимих ідей, цінностей, звичаїв; рівнем освіченості, вихованості людей та рівнем оволодіння ними певним родом діяльності; сферою духовного життя суспільства, що включає систему виховання, освіти, творчості [3,7].

Категорія «культура» в сучасній науковій термінології набуває узусного використання, прийнято розглядати такі вузькоконтактні культури як: культура поведінки, культура мовлення, економічна культура, професійна культура тощо. В процесі нашого дослідження зупинимося детальніше на розкритті змісту категорії «професійна культура». Професійна культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною тощо. За визначенням Разуменко Д.О., професійна

культура – це частина загальної культури, рівень мистецтва професійної діяльності, який відображає досягнення наукової думки та практичного досвіду, повсякдення проявляється спеціалістом в інтересах морального здоров'я суспільства, середовища та соціального прогресу. Вона характеризується не тільки моральністю особистості, але й її емоційним проявом. Зокрема

Е. Гусинський вважає, що шлях професійної культури вибудовується у відповідності до власної природи людини та культури суспільства [8]. Поняття «професійна культура» не є усталеним і потребує всебічного розгляду [9]. На сьогоднішній день дане поняття має декілька визначень, її розуміють як: 1) систему соціальних якостей, яка забезпечує рівень професійної діяльності та визначає її особистісний зміст; 2) процес розвитку цілісної особистості; 3) системну якість, вихідними елементами якої є знання, практичні вміння і навички особисті соціальні якості, які характеризують ставлення особистості до світу соціальних цінностей [3,7]. Під професійною культурою розуміють сукупність умінь фахівця, його персональних та професійних якостей, саме ці два поняття ототожнюються в професійній діяльності, так як гідний фахівець повинен поєднувати в собі такі якості як : порядність, новаторство, високу культуру, творчість, продуктивність та якість праці, вміння спілкування та інші.

Узагальнюючи дані визначення, услід за Поповою Г., ми погоджуємося з тим що професійна культура – комплекс знань, умінь, професійних та індивідуальних якостей фахівця у професійній діяльності. Сам процес формування професійної культури майбутнього спеціаліста є складним, динамічним і багатограним, кінцевий результат якого – сформованість професійної культури майбутнього менеджера туризму, як висококваліфікованого фахівця на ринку праці. [8]

На даному етапі, створюючи нові спеціалізації, проводить підготовку фахівців у галузі туризму значна кількість вищих навчальних закладів, які мають чітко сформовані програми професійного навчання, які на жаль, не забезпечують створення педагогічних умов формування професійної культури майбутнього менеджера туризму.

В ході нашого дослідження ми визначаємо професійну культуру майбутнього менеджера туризму як комплекс знань, умінь значущих якостей фахівця у професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, можемо зробити висновок, що на сучасному етапі існує нагальна потреба у підготовці нової генерації фахівців туристичної галузі, які б мали високий рівень сформованості професійної культури. Контент-аналіз категорій «культура» та «професійна культура» допоміг визначити професійну культуру майбутнього менеджера туризму, як педагогічні макроутворення, змістові елементи якого є гетерогенними за своєю сутністю та пов'язані єдиним дидактичним вектором розвитку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Сокол Т.Г. *Основи туристичної діяльності. підручник / Під ред. доктора пед. наук, проф. Орлова В. Ф. - К.: Грамота, 2004. - 327 с.*
2. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. - М.: „Школа-Пресс“, 1995. - 448 с.*
3. Кухарчук А.М., Лях В.В., Широкова А.Б. *Человек и его профессия / А.М. Кухарчук, В.В. Лях, А.Б. Широкова. - Минск: Соврем. слово, 2006. - 544с.*
4. Крылова Н.Б. *Формирование культуры будущего специалиста/ Н.Б. Крылова. - М.: Высшая школа, 1990. - 142с.*
5. Зеліско Л. *Культура як складова професійної підготовки особистості // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2009. - №4. - С. 51-63 с.*
6. Казьмерчук А.В. *Аналіз категоріально-понятійного апарату з проблеми формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу.// Вісник Житомирського державного університету, - Житомир, 2010 - №54, 137-140с.*
7. Кравчук Г.О. *Аналіз досліджень готельної індустрії України в контексті Євро-2012.// Інноваційна економіка, - Хмельницький, 2011 - №27, 112-114 с.*
8. Попова Г. *Місце професійної культури в структурі загальної культури менеджера // Вища школа, 2011. - №4. - С. 29с.*
9. Разуменко Д.О. *Формування економічної культури майбутніх вчителів у фаховій підготовці: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. - Харків, 2006 - 182 с.*
10. Сенча І.А. *Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. - Одеса, 2008. - 192 с.*
11. *Науково-методичні засади реформування рекреаційної сфери [Електронний ресурс]: наукове видання. - Львів: НАН України. - ІРД НАН України. - 1999. - 78 с.*
12. *Взаємодія туризму і краєзнавства: (підсумки цільового науково-методичного семінару «Дослідження та популяризація історико-культурної спадщини засобами туризму та екскурсій») [Електронний ресурс]*

МЕДВЕДОВСЬКА Т.П.,
кандидат педагогічних наук,
заступник директора Міжгалузевого
інституту безперервної освіти (МІБО),
ДВНЗ «Національний гірничий
університет»,
м. Дніпропетровськ

ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВНЗ

Проаналізовано вплив інформаційних технологій на формування професійних навичок і дослідницьких умінь студентів під час їх навчання в вищих навчальних закладах.

Ключові слова: інформаційні технології, моделювання технологічних процесів, професійні навички, діяльнісний підхід.

Проанализировано влияние информационных технологий на формирование профессиональных навыков и исследовательских умений студентов во время их обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: информационные технологии, моделирование технологических процессов, профессиональные навыки, деятельностный подход.

The influence of information technology on the formation of professional skills and research skills of students during their studies in higher education.

Key words: information technology, modeling of processes, skills, activity approach.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.. Закон України «Про вищу освіту» [1], нова концепція педа-

гогічної освіти [4] передбачають формування у студентів вміння вчитися самостійно, свідомо та відповідально, а також створення в навчальних закладах необхідних умов для формування у студентів творчих здібностей, ви-

© Медведовська Т.П., 2012

ховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності. У сучасних умовах для майбутнього висококваліфікованого фахівця особливої цінності набувають такі соціальні та особистісно значущі якості, як готовність до рішучих, цілеспрямованих дій, загострене почуття нового та передового, прагнення до самовдосконалення і творчого пошуку, до підвищення ефективності та якості праці, до використання новітніх інформаційних технологій. Вони створюють передумови для широкого впровадження в педагогічну практику нових методів організації навчального процесу, нового підходу до вирішення психолого-педагогічних проблем, пов'язаних з використанням комп'ютера. Сучасні персональні комп'ютери мають графічні кольорові дисплеї, велику оперативну та дискову пам'ять, високу швидкість, можуть бути об'єднані в мережі, що дозволяє створювати належні технічні передумови для розробки навчальних програм, які відтворюють на екрані реальні технологічні або фізичні процеси, так звану віртуальну реальність. Нові форми організації навчального процесу вимагають переглянути принципи дидактики та педагогічної психології з урахуванням можливостей, які надають інформаційні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Питання впровадження інформаційних технологій в освітній процес навчальних закладів знайшло своє відображення у працях Н. Апатової, А. Ашерова, В. Бикова, І. Булаха, М. Жалдака, М. Кадемії, В. Науменко, В. Чернова; особливостям професійної підготовки інженерів-педагогів приділяється увага в працях О. Белової, О. Коваленко, Н. Кузьміної, М. Кухарева, А. Маленка, Г. Станова та ін.; теорія інформатизації освіти розглядалася у дослідженнях В. Агєєва, В. Бикова, І. Булаха,

В. Глушкова, Р. Гуревича, М. Жолдака, Ю. Машбиця, С. Ракова, Н. Тверезовської та ін.; пошуку методологічних і теоретичних підходів використання інформаційних технологій у навчальному процесі були присвячені дослідження Н. Афанасєвої, В. Беспалька, О. Козлова, Г. Кручининої, Н. Макарової та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Основною метою статті є розгляд впливу інформаційних технологій на формування професійних навичок і дослідницьких умінь студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Одним із можливих напрямків застосування нових інформаційних технологій є їх використання у навчальному процесі підготовки спеціалістів. Специфіка такої роботи полягає в тому, що комп'ютер на різних етапах навчального процесу є і об'єктом, і засобом навчання.

Як об'єкт – комп'ютер розглядається під час вивчення його внутрішньої структури, організації пам'яті та файлового простору, особливостей роботи апаратної частини та взаємодії з периферійними пристроями.

Як засіб – під час демонстраційного експерименту, обробки результатів вимірювань, імітаційного моделювання тощо.

Методи дослідження комп'ютера як об'єкту (системи об'єктів) суттєво не відрізняються від загальновідомих методів дослідження й аналізу приладів. Використання сучасних можливостей комп'ютера як засобу навчання є цікавим і малодослідженим щодо методології та психології. З одного боку, використання комп'ютера дозволяє значно полегшити роботу викладача та підвищити ефективність навчального процесу завдяки розширенню типів навчальних завдань, гнучкості в управлінні навчальною діяльністю, врахуванню індивідуальних особливостей студентів, динамічному роз-

поділу функцій управління навчальною діяльністю між комп'ютером і студентом, удосконаленню методів і засобів навчання та організації навчального процесу [5]. Використання засобів інформаційних технологій дозволяє збільшити масштаб наочності і полегшує відтворення навчальної інформації для самостійної роботи студента. З іншого боку, використання комп'ютера потребує від педагога здобуття додаткових умінь, зокрема володіння мовами програмування, створення мультимедійних і гіпертекстових навчальних програм, розробка авторських курсів з відповідного предмету.

Окрім того, постійний розвиток програмного забезпечення і технологій виробництва вимагає від педагога постійно слідкувати за останніми розробками в певних галузях і оперативно поновлювати програмне та методичне забезпечення навчального процесу. На сучасному етапі розвитку науки та промислових технологій більшість студентів змушені використовувати засоби інформаційних технологій у своїй професійній діяльності. Вони повинні знати можливості комп'ютера, специфіку програмного забезпечення та сфери його використання [2].

Особливе місце у використанні засобів інформаційних технологій під час викладання загальнотехнічних дисциплін займає демонстраційний експеримент та імітаційне моделювання технологічних процесів, фізичних властивостей матеріалів тощо. Використовуючи можливості комп'ютера, можна відтворити фізичні процеси, продемонструвати явища, які у звичайних умовах показати неможливо.

Ми вважаємо, що упровадження інформаційних технологій під час виконання лабораторних, практичних, курсових і дипломних робіт сприяє кращому засвоєнню змісту навчального матеріалу, активізує діяльнісний підхід студента до вирішення навчальних завдань, стимулює пізнавально-пошукову роботу та формує практичні нави-

чки. Працюючи з програмами імітаційного моделювання, студенти розвивають логічне мислення, краще засвоюють правила аналізу та моделювання, отримують навички контролю якості виконання роботи. Експериментальні задачі, побудовані на принципах збільшення кількісних і якісних зв'язків між об'єктами дослідження та величинами й поняттями, що їх описують, а також задачі на формування певних професійних якостей, стимулюють постійний розвиток і вдосконалення знань, умінь, навичок студентів [3].

Робота студента із спеціальними засобами інформаційних технологій допомагає сформувати певну емпіричну логіко-структурну схему досліджуваного об'єкту залежно від його власного досвіду. У цьому випадку викладач не обмежує студента інструкціями щодо виконання дослідів. Як показує практика, оперування власними абстрактно-емпіричними поняттями полегшує майбутньому фахівцю процес адаптації до певного професійного середовища на етапі засвоєння базових знань, умінь, навичок.

Якісною відмінністю комп'ютерних моделей від реальних приладів є можливість створення помилки у процесі дослідження об'єкту та визначення її впливу, а також прогнозування і відтворення декількох сценаріїв розвитку ситуації. Розробку сценарію студент робить поступово, на основі власних знань і результатів попередньої діяльності, порівнюючи результати кожного кроку з прогнозуючим (кінцевим) результатом [2]. Комп'ютерне моделювання формує у студентів уявлення про динаміку процесів, що розглядаються.

Ураховуючи зазначене вище, можна сказати, що використання комп'ютера для моделювання фізичних і технологічних процесів, явищ, є засобом індивідуалізації навчання, що підвищує зацікавленість в одержанні знань і набутті професійних навичок.

Методи моделювання технологічних процесів значною мірою спро-

щують процес пізнання, збільшуючи розміри наочності для демонстрації роботи верстатів або приладів, формують професійні навички у майбутніх спеціалістів. Висока гнучкість системи моделювання дозволяє викладачу значною мірою індивідуалізувати постановку завдання для кожного студента з урахуванням його особистісних якостей. Формувати у студентів навички щодо створення баз даних з використанням сучасних програмувальних мов, створення запитів, інтегрувати в навчальний процес елементи роботи з глобальною мережею Інтернет і мережами різних типів. Навчити студентів основним правилам пошуку та обробки інформації за допомогою довідково-інформаційних, пошукових та експертних систем.

У підготовці комп'ютерно освіченого фахівця можна виділити декілька етапів. На першому етапі формуються загальні уміння і навички працювати з комп'ютером і поширеними пакетами прикладних програм.

На другому етапі у студентів формуються професійні навички щодо обслуговування комп'ютера та периферійного обладнання, визначення несправностей і їх ліквідація. Створення та обслуговування комп'ютерних мереж і систем.

Третій етап потрібен для розвитку навичок працювати з комп'ютером на рівні операційної системи, оволодіння мовами програмування.

На четвертому етапі формуються професійні навички щодо створення програмного забезпечення для інтеграції комп'ютера в технологічний процес з використанням промислового інтерфейсу та його налагодження.

Це стимулює у студентів потребу до нових знань і способів вирішення поставлених завдань. Уміння працювати з різними джерелами інформації, прогнозувати свої дії відповідно до поставленої мети, планувати науково-дослідницьку діяльність.

У дослідженнях нами було визначено уміння, які формуються у майбут-

нього фахівця під час застосування інформаційних технологій у навчальному процесі: здійснювати на комп'ютері прості операції; використовувати у своїй діяльності комп'ютерну інформаційну технологію, базовою складовою якої є численні програмні продукти; добувати необхідну інформацію з різних джерел (наукових журналів, науково-популярних періодичних видань, електронних комунікаційних мереж), подавати її у зрозумілому вигляді та вміти ефективно використовувати; складати комп'ютерні програми відповідно до поставлених завдань тощо.

Досвід застосування інформаційних технологій у навчальному процесі дозволяє стверджувати, що за такого підходу забезпечується цілий ряд позитивних факторів: наочна демонстрація інформації; значна економія коштів і часу; підвищена зацікавленість студентів; оформлення результатів досліджень не тільки у вигляді таблиць, а й у вигляді двовірних і тривірних графіків, які дають можливість аналізувати вплив різних факторів на досліджуваний процес.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Таким чином, використання інформаційних технологій задля навчання дає можливість не тільки більш ефективно формувати професійні навички, а й дозволяє розвивати навички інформаційної та комунікативної взаємодії, оптимально використовувати навчальний час, збільшувати обсяг навчального матеріалу для творчого засвоєння студентами, формувати дослідницькі уміння.

Для забезпечення невинного розвитку комп'ютеризації навчального процесу потрібно вдосконалювати методичні розробки для виконання лабораторних і практичних робіт, відповідно до можливостей програмного й апаратного забезпечення. Застосувати широкий спектр мультимедійного та периферійного обладнання. Максимально використовувати можливості

прикладних програм, орієнтованих на виконання стандартних функцій обробки й аналізу текстової та графічної інформації, включати в навчальні кур-

си елементи мов програмування високого рівня та об'єктно-орієнтованих мов програмування.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про вищу освіту»: Науково-практичний коментар [Текст] / за заг. ред. В.Г. Кременя. – К., 2002. – 323 с.
2. Гуржій, А.М. Засоби навчання: навчальний посібник [Текст] / А.М. Гуржій, В.П. Волинський, Ю.О. Жук. – К. : ІЗМН, 1997. – 208 с.
3. Гуржій, А.М. Фізичний експеримент у загальноосвітньому навчальному закладі (Організація та основи методики): навчальний посібник [Текст] / А.М. Гуржій, С.П. Величко, Ю.О. Жук. – К. : ІЗМН, 1999. – 303 с.
4. Концепція педагогічної освіти (Схвалено колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року, протокол № 17/1-5) [Текст]. – К., 1998. – 20 с.
5. Основи нових інформаційних технологій навчання: посібник для вчителів [Текст] / за ред. Ю.І. Машбиця. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.

МЕНДРУХ Ю.М.,
старший викладач, кафедра
іноземних мов фінансово-
економічного факультету,
ДВНЗ “Київський національний
економічний університет імені
Вадима Гетьмана”

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З МАРКЕТИНГУ

У статті проаналізовано сутність поняття “методика” та розроблено методика формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця з маркетингу.

Ключові слова: комунікативна компетентність, методика, методика формування комунікативної компетентності

В статье проанализировано понятие “методика” и разработана методика формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста маркетинга.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, методика, методика формирования коммуникативной компетентности.

This article discloses the concept “methods” and presents the methods of prospective marketing specialists communication competence formation.

Key words: communication competence, methods, methods of communication competence formation.

Професійна діяльність фахівця з маркетингу передбачає не лише володіння ним професійними знаннями, вміннями та навичками, а й наявність професійно-необхідних характеристик і якостей особистості, системоутворювальним елементом у прояві яких виступає комунікативна компетентність. Водночас проведений аналіз наукових робіт показав, що методика формування комунікативної компетентності фахівця

з маркетингу ще не розроблена. З огляду на викладене, метою нашої роботи є розробка вказаної методики. Досягнення поставленої мети передбачало вирішення таких завдань: з'ясувати сутність поняття “методика”, вирізнити етапи реалізації методики формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця з маркетингу та визначити завдання кожного з них, запропонувати спеціальні вправи, розробити кейси та ділову гру, що спря-

© Мендрух Ю.М., 2012

мовані на формування вказаної компетентності.

Отже, розробка методики формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу у першу чергу потребує розкриття сутності поняття "методика". У словнику української мови вказане поняття визначається як сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи [5, с.692; 1, с.522]. У психологічному тлумачному словнику поняття "методика" розглядається як технічні засоби реалізації методу з метою уточнення або верифікації знань про досліджуваний об'єкт; конкретне втілення методу – вироблений спосіб організації взаємодії суб'єкта й об'єкта дослідження на основі конкретного матеріалу та конкретної процедури [6, с.249]. Водночас нагадаємо, що у педагогічному контексті поняття "методика" означає сукупність методів, способів, прийомів для систематичного, послідовного, найбільш доцільного проведення будь-якої роботи [4, с.122-123]. Отже, з огляду на вищевикладене, методику формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу ми будемо розглядати як сукупність методів і прийомів, які спрямовані на оволодіння вказаною комунікативною компетентністю у найбільш доцільний спосіб.

З метою формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу ми вважаємо за потрібне реалізовувати розроблену нами методику у два етапи. Кожен з цих етапів має певну мету та вирішує відповідні завдання. Вищезазначена методика передбачає виконання студентами спеціально відібраних з літератури чи розроблених нами вправ, а також ділову гру "Організація служби маркетингу на фірмі".

Реалізація методики здійснювалась у процесі вивчення студентами дисципліни "Психологія спілкування". Вказана дисципліна охоплює 108 годин, з яких 8 годин – лекції, 28 годин – практичні заняття, 40 годин – самостійна робота, 32 години – індивідуальна

робота. Зміст цієї дисципліни містить такі теми: "Загальна характеристика процесу спілкування", "Комунікативна сторона спілкування", "Інтерактивна сторона спілкування", "Перцептивна сторона спілкування", "Основи емоційної саморегуляції в процесі спілкування", "Педагогічне спілкування", "Психологія ділового спілкування". Реалізація розробленої нами методики здійснювалась у процесі всіх вказаних форм навчання.

Розкриємо змістовий аспект кожного з вирішених нами етапів реалізації методики формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу.

Мета першого з визначених нами етапів полягає в формуванні когнітивного компоненту комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з маркетингу. Для досягнення вказаної мети необхідним є вирішення таких завдань:

- оволодіння понятійно-термінологічним апаратом сфери спілкування та системою знань з проблеми професійного спілкування;
- вивчення та усвідомлення характеристик ефективного професійного спілкування.

На початку реалізації цього етапу студентам були запропоновані спеціально відібрані кейси [2, с.62-69, 112-116, 165-167, 195-234, 281-290, 314-340], робота над якими сприяла оволодінню понятійно-термінологічним апаратом та засвоєнню системи знань з проблеми професійного спілкування. Опрацювання студентами запропонованих кейсів відбувалось на практичних заняттях з курсу «Психологія спілкування», а саме у процесі вивчення теми «Загальна характеристика процесу спілкування». Після закінчення роботи над кейсами студенти переходили до обговорення проблемних питань з теоретичних аспектів спілкування. До кола проблемних питань для обговорення нами було включено такі: «Якості особистості, які впливають на ефективність спілкування», «Комунікативні уміння, необхідні сучасним фахівцям з маркетингу», «Використан-

ня різних видів та стилів спілкування під час професійної взаємодії». У процесі роботи над цими питаннями студенти мали змогу продемонструвати рівень володіння понятійно-термінологічним апаратом з теми, детальніше вивчити та глибше усвідомити характерні риси ефективного професійного спілкування. Обговорення та оцінку студентських виступів було здійснено згідно спеціально розроблених критеріїв оцінки як змісту, так і власне презентації, що дозволило розширити та закріпити набуті знань про ефективне спілкування. Наступним кроком у досягненні мети та вирішенні завдань першого етапу вищезгаданої методики було моделювання та аналіз конкретних ситуацій. Студентам було запропоновано змодельовати та проаналізувати такі ситуації професійної взаємодії як «Знайомство щойно призначеного начальника відділу маркетингу з підлеглими», «Знайомство з потенційними партнерами», «Презентація фірми», «Ділова зустріч», «Переговори з замовником маркетингових послуг», «Інтерв'ю». Це дало змогу чітко вирізнити той навчальний матеріал, яким студенти володіють на середньому та високому рівнях, водночас був вирізнений і той навчальний матеріал, який не був засвоєний майбутніми фахівцями на достатньому рівні.

У процесі реалізації методики ми приділяли увагу зв'язку роботи студентів на практичному занятті та у процесі самостійної та індивідуально-консультативної роботи. Так, у процесі самостійної роботи студенти вивчали наукову літературу та складали блок-схеми на основі її опрацювання. Відповідно до програми курсу студентам було запропоноване індивідуальне завдання, яке передбачало підготовку до інтерв'ю. Ця підготовка включала не лише розробку змісту, а й була спрямована на реалізацію певних функцій спілкування (інформаційно-комунікативної, регуляційно-комунікативної та афективно-комунікативної), врахування видів спілкування і факторів ефективності спілкування та продумування того, які бар'єри можуть виникнути на

шляху до ефективної взаємодії. Ефективність практичного заняття та виконання студентами завдань самостійної роботи на належному рівні були забезпечені індивідуально-консультативною роботою. Під час проведення цієї форми організації навчальної роботи студентам надавались консультації з проблемних питань спілкування, а також з питань, які виникали у них під час виконання самостійної роботи.

Другий етап мав на меті оволодіння майбутніми фахівцями комунікативними, рефлексивними та організаційно-управлінськими вміннями для здійснення ефективного професійного спілкування. Відповідно до вказаної мети нами були визначені наступні завдання цього етапу формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців з маркетингу:

- усвідомлення неефективних зразків комунікативної поведінки;
- оволодіння комунікативними вміннями (вербальної комунікації (виразність, доступність, правильність мовлення); невербальної комунікації (адекватне використання оптико-кінетичних, паралінгвістичних, екстралінгвістичних та проксемічних засобів спілкування); використовувати систему «приспосовувань» у спілкуванні, соціальної перцепції (самосприйняття та сприйняття інших)); вмінням слухати;
- оволодіння рефлексивними вміннями (аналізувати власні індивідуально-психологічні особливості, оцінювати власний психічний стан та власну поведінку (тобто само-рефлексії), аналізувати ситуацію, яка має відбутися за вашою участю, що передбачає аналіз власних позицій та варіантів поведінки, позицій та можливих варіантів поведінки інших учасників ситуації щоб спрогнозувати процес та результат комунікації (тобто здійснювати проєктивну рефлексію); аналізувати минулу ситуацію (ретроспективна рефлексія));
- оволодіння організаційно-управлінськими вміннями (встановлювати особистісні та ділові стосунки

з усіма партнерами зі спілкування; ефективною саморепрезентації; організації індивідуальної, групової, колективної форм роботи з партнерами);

- засвоєння патернів ефективної комунікативної поведінки.

Маємо наголосити, що на цьому етапі реалізації методики продовжувалось також формування когнітивного компоненту комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу.

Другий етап діяльності студентів з оволодіння комунікативною компетентністю охоплював 13 практичних занять з курсу "Психологія спілкування". Так, на наступних практичних заняттях з курсу "Психологія спілкування" розглядалася комунікативна сторона спілкування, тому нами було запропоновано студентам комплекс вправ, спрямованих на розвиток мовлення та умінь володіти невербальними засобами спілкування. У свою чергу ці вправи поділялись на певні групи. Перша група вправ була спрямована на формування у майбутніх фахівців техніки мовлення. Друга група вправ забезпечувала розвиток інтонаційної виразності мовлення. Виконання студентами вправ третьої групи сприяло розвитку лексичної компетентності студентів. Четверта група забезпечувала розвиток мовної компетентності. З метою розвитку мовленнєвого спілкування студентам було запропоновано виконати вправи, які були включені до п'ятої групи.

Результатом виконання запропонованого циклу вправ було оволодіння студентами понятійно-термінологічним апаратом, технікою мовлення, інтонаційною виразністю та певними складниками мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців з маркетингу.

Наступним кроком був перехід до виконання вправ, що забезпечували розвиток умінь невербального спілкування. Тому шоста група вправ передбачала розвиток мімічної та пантомімічної виразності. Наступні вправи передбачали безпосередньо розвиток умінь невербального спілкування, а та-

кож умінь слухання.

Поеднання роботи студентів на практичному занятті з відповідною самостійною та індивідуально-консультативною роботою підвищило ефективність запропонованої методики формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу. Так, під час виконання завдань самостійної роботи студенти вивчали літературні джерела та склали опорні конспекти і блок-схеми. Згідно з програмою навчальної дисципліни "Психологія спілкування" студенти отримали завдання проаналізувати вміння викладачів університету використовувати невербальні засоби комунікації (міміку, жести, рухи в аудиторії). З цієї метою студентам було надано спеціально розроблену нами схему спостереження. Результати виконання цього завдання повідомлялись на етапі проведення індивідуальних консультацій зі студентами.

На наступних практичних заняттях, які були присвячені вивченню теми "Перцептивна складова спілкування", студентам було запропоновано комплекс вправ на розвиток у них уваги та спостережливості, а також на формування у студентів умінь соціальної перцепції. У зв'язку з цим студенти виконували спеціально відібрані вправи, які містяться в дисертаційних дослідженнях і спеціальній літературі.

З метою забезпечення ефективності оволодіння студентами перцептивною стороною спілкування окрім роботи студентів на практичному занятті нами була організована самостійна та індивідуально-консультативна робота. У процесі самостійної роботи студенти вивчали першоджерела та ознайомились з додатковою літературою. Особливу увагу ми звернули на такий аспект самостійної роботи, як розробка складників іміджу фахівця з маркетингу. Студенти описували письмово, а потім усно повідомляли про ті складники комунікативної компетентності фахівця з маркетингу, які входять й до структури професійного іміджу.

На практичному занятті, яке було присвячене інтерактивній сторони

спілкування, студентам було запропоновано вправи, спрямовані на подолання бар'єрів у спілкуванні. Ми також вважали за необхідне на цьому занятті удосконалити навички асертивної поведінки майбутніх фахівців з маркетингу та формувати уміння прилаштовуватись до партнера зі спілкування.

На практичному занятті з теми "Основи емоційної саморегуляції у процесі спілкування" ми також пропонували студентам комплекс спеціальних відібраних вправ.

Під час проведення практичних занять з теми "Психологія ділового спілкування" студентам була запропонована ділова гра "Організація служби маркетингу на фірмі". Зауважимо, що ділова гра за цією темою розроблена викладачами ДВНЗ "Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана" і розміщено в навчально методичному посібнику "Інформаційний маркетинг". Ознайомившись з розробкою вказаної ділової гри ми адаптували її до завдань нашого дослідження, тому її основною метою було формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу. Ця ділова гра, як передбачено її розробниками, полягала в організації відділу маркетингу на підприємстві. В розробці чітко вказано види діяльності, які виконує цей відділ. Адаптувавши цю гру до завдань нашої роботи, зміст кожного з вказаних видів діяльності розроблявся окремими групами

студентів у процесі самостійної роботи. Таким чином, студенти повинні були продумати зміст та змодельовати на занятті наступне: виклад результатів аналізу ринкової ситуації; виступ з результатами вивчення тенденцій розвитку ринку; прогнозування обсягів продажів; ознайомлення працівників вказаного відділу з результатами вивчення покупців; повідомлення про канали товарообігу, збуту та методів продажу; озвучення рекомендацій відділу службі маркетингу щодо продажу товарів, виводу на ринок нових товарів та зняття з виробництва старої (малоприбуткової) продукції; координацію дій технічних підрозділів, що займаються створенням нових товарів, які користуються попитом у споживача; повідомлення результатів контролю діяльності підприємства, яка впливає на споживчу поведінку покупців стосовно придбання товарів підприємства; розробку бюджету маркетингу і результати планування заходів щодо поліпшення іміджу підприємства.

Проведення вказаної ділової гри є заключним етапом реалізації розробленої нами методики з формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу.

Результати дослідно-експериментальної роботи впевнили нас у доцільності використання запропонованої методики формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад, і голов. ред. В. Т. Бусел] – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. –1440с.
2. Збірник міні-кейсів з дисципліни "Комунікативні процеси у навчанні"/ [Л.О.Савенкова, В.М.Приходько, Л.А.Медвідь та ін.]; за заг. ред. Л.О.Савенкової, В.М.Приходько. – К.:КНЕУ,2009. – 343с.
3. Інформаційний маркетинг: навч.-метод.посіб.для самост.вивч.дисц./ Уклад.Л.Ф.Єжова. – К.:КНЕУ,2004. – 185с.
4. Наумчик В.Н. Педагогический словарь /В.Н.Наумчик, М.А.Праздников, О.В.Ступакевич. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2006. – 280с.
5. Словник української мови: у 11 т. – К.: Наукова думка. Т.4 (І-М) – 1973. – 840с.
6. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640с.

ПЕТРОВСЬКА І.Р.,

кандидат технічних наук, доцент
кафедри психології, педагогіки
і соціального управління,
Національний університет
«Львівська політехніка»

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ МОДЕЛІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Запропоновано шляхи поетапного впровадження дистанційного навчання в освітніх закладах, що підвищить якість навчання за рахунок удосконалення системи безперервної освіти та впровадження в цей процес сучасних інформаційно-освітніх технологій навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційно-комунікативні технології

Предложены пути поэтапного внедрения дистанционного обучения в образовательных учреждениях, что повысит качество обучения за счет совершенствования системы непрерывного образования и внедрения в этот процесс современных информационно-образовательных технологий обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационно-коммуникативные технологии.

The ways of stage-by-stage introduction of distance learning are offered in educational establishments that will improve quality educating due to perfection of the system of continuous education and introduction in this process of modern informatively-educational technologies of educating.

Key words: distance learning, informatively-communicative technologies.

Соціально-економічний процес переходу до постіндустріального, інформаційного суспільства, а також економічні, політичні та соціальні зміни, що відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність прискорення реформування системи освіти. Насамперед, це стосується задоволення освітніх потреб громадян впродовж усього життя, забезпечення доступу до освітньої і професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності та адекватну підготовку з огляду на інтеграцію вищої освіти в європейський освітнянський простір [1, с. 13].

Найбільш ефективному розв'язанню зазначених проблем сприяє дистанційне навчання (ДН), яке здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних, комп'ютерних та телекомунікаційних технологій. Однак, дистанційна освіта – це нова форма освіти для учнів і викладачів України, тому важливо дослідити переваги і недоліки цієї системи та визначити сучасний стан дистанційного навчання.

Повною мірою проблема застосування інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в навчанні ще не знайшла свого рішення. У дослідженнях учених (А.А. Андрєєв, Б.С. Гершунський, Е.С. Полат, І.В. Роберт та інші) сформульовані лише загальні принципи побудови автоматизованих навчальних систем, визначені напрями застосування ІКТ в освіті; розроблені дидактичні і технологічні принципи формування і функціонування систем відкритої та дистанційної освіти.

Метою нашого дослідження є визначення шляхів поетапного впровадження дистанційного навчання в навчальних закладах, що дає можливість підвищити якість навчання за рахунок удосконалення системи безперервної освіти та впровадження в цей процес сучасних інформаційно-освітніх технологій навчання.

Вважаємо за доцільне познайомити з результатами дослідження, що здійснювалось на базі загальноосвітніх навчальних закладах м. Дніпродзер-

жинська: технічного ліцею, НВО – ліцею НІТ, гімназії №11, колегіуму №16. Вибірка складала 309 учнів віком 15-18 років (технічний ліцей – 157 учнів, колегіум №16 – 79 учнів, гімназія №11 – 73 учні) та 113 педагогів, що працюють в даних навчальних закладах (технічний ліцей – 16 педагогів, колегіум №16 – 39 педагогів, гімназія №11 – 28 педагогів, НВО – ліцей НІТ – 30 педагогів). Розроблені анкети для учнів та вчителів включали питання про уявлення респондентів про дистанційне навчання; особистий досвід використання дистанційного навчання; комп'ютерну грамотність респондента; ставлення до впровадження дистанційного навчання.

Результати проведеного дослідження свідчать, що 68% опитаних учнів вважають дистанційне навчання більш сучасним в порівнянні з традиційним. Однак, більшість учнів (73%) зазначають, що в майбутньому для навчання все ж таки, обрали б традиційну форму навчання. Оскільки, це перш за все, постійне і безпосереднє спілкування з вчителем, який, з одного боку передає учневі певні знання, практичні навички, а з іншого – контролює їх засвоєння.

Результати анкетування педагогів та учнів, як видно з рис.1, підтверджують думку про те, що дистанційне навчання - це ще одна можливість забезпечити особистісно-орієнтований підхід у навчанні учнів, зазначаючи доцільність застосування цього виду навчання в загальноосвітніх закладах. Так, 43% педагогів вказують на ефективність використання можливостей Internet для інтерактивного спілкування між учнем та вчителем при організації індивідуального навчання учнів, які за станом здоров'я не можуть відвідувати школу (6%), під час карантину чи хвороби дитини (18%), при організації додаткових занять. Саме дистанційна форма навчання відкриває можливості для учнів, які пропускають школу з поважних причин (змагання, конкурси або хвороба та інше)

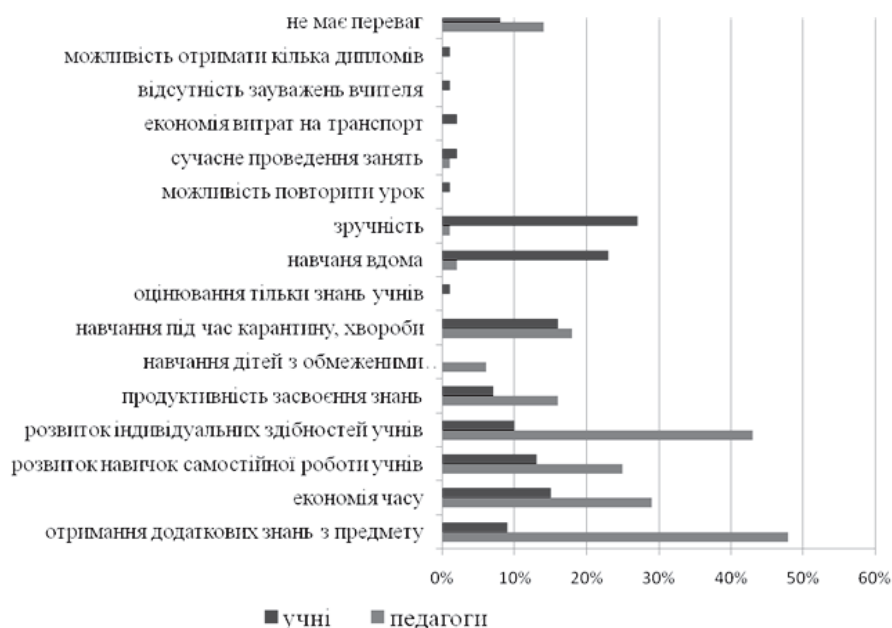


Рис.1. Переваги дистанційного навчання на думку учнів та педагогів

та особливо для тих, хто має особливі освітні потреби і навчається індивідуально, якісно задовольнити власні потреби в здобутті освіти.

Завдяки дистанційному навчанню, як відзначають 26% респондентів, долається відстань між учнем та вчителем. Така система роботи дає можливість ознайомитися з інформацією, не виходячи з дому і в разі необхідності повторно звернутися до джерела. Крім того, респонденти відзначають і наступні позитивні аспекти системи дистанційної освіти: можливість самостійно обирати час і місце навчання; економія часу; економія витрат на транспорт; зручність і комфортність; більш сучасне проведення занять; безперервний процес (незалежно від перельоту особи, вимушених канікул, хвороби і т.п.); чітке спрямування за інтересами; можливість отримати кілька спеціальностей тощо.

Відзначаючи переваги дистанційного навчання, 47% респондентів також вказують і на головний недо-

лік даної системи – відсутність безпосереднього спілкування з однокласниками, вчителями. Захоплення комп'ютерними навчальними програмами за відсутності належного педагогічного управління (самоуправління) відриває людину від реального, справжнього, духовного спілкування. Учні зазначають, що комп'ютерні мережі безперечно ускладнюють діалог між вчителем і учнем, відсутня «жива» співбесіда при якій вчитель вміло реагує на настрій, потреби аудиторії, з якою працює «тут і зараз».

При дистанційному навчанні варто звернути увагу на мотиваційні аспекти, розвивальну та активізуючу взаємодію тих, хто навчається і навчає. Відомо, що ефективність всього навчального процесу залежить від бажання навчатися та вміння працювати самостійно. Як зазначають 16% учнів, домашня атмосфера не завжди сприяє ефективному навчанню та запам'ятовуванню, досить багато відволікаючих факторів, що не до-

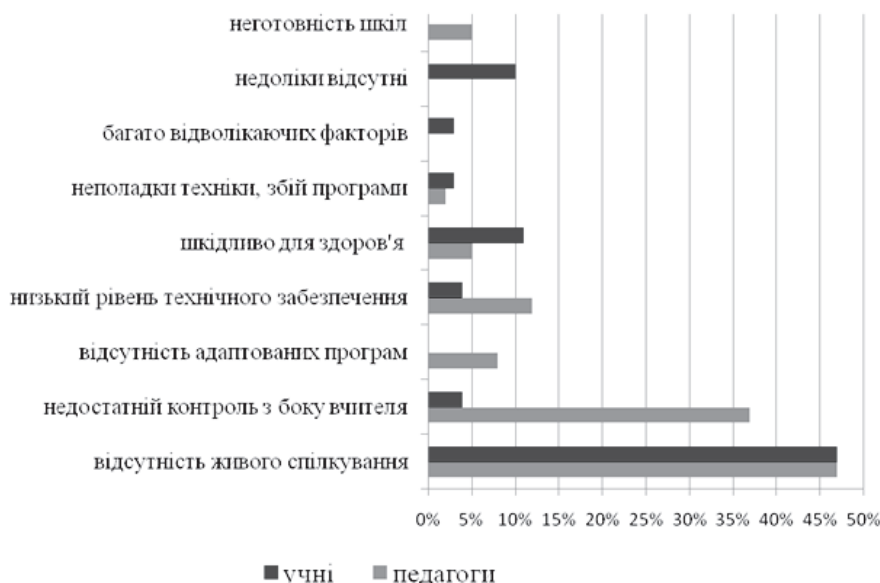


Рис.2. Недоліки дистанційного навчання на думку учнів та педагогів

зволяє достатньо сконцентруватися на занятті. Відсутність зовнішнього контролю значно знижує якість навчання. Тут необхідні високий рівень самоконтролю, вміння ефективно організувати свій час. Дитині важко стимулювати себе до самостійного навчання, оскільки вона не знаходиться в колективі, де існує ще й такий стимул як конкуренція (наприклад, бути

найкращим учнем у класі) або просто проведення емоційної дискусії з певного питання.

Серед інших труднощів, пов'язаних із дистанційним навчанням учні виділяють: відсутність занять з фізичної культури; не кожен учень має можливість виходу до мережі Internet; шкідливість для здоров'я; відсутність якісного технічного забезпечення

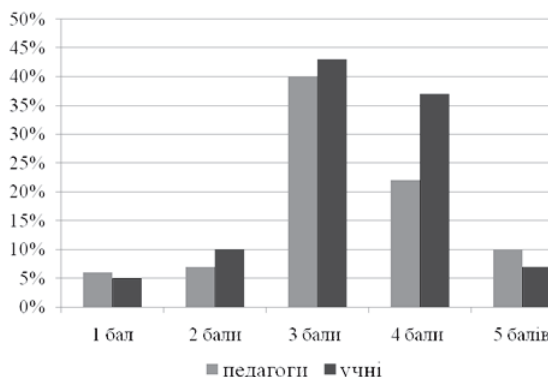


Рис.3. Оцінка рівня засвоєння знань за допомогою дистанційного навчання

(комп'ютер, мікрофон, веб-камера); неможливість виконання практичних, лабораторних робіт тощо.

Якщо розглядати питання якості навчання, то серед педагогів переважає думка, що результати дистанційного навчання будуть значно нижчими ніж традиційного.

На думку учнів найефективніше використовувати дистанційне навчання при вивченні інформаційно-комунікативних (55%) та суспільно-гуманітарних (46%) дисциплін. Для вивчення предметів природничо-математичного циклу 63% учнів надають перевагу традиційній формі навчання.

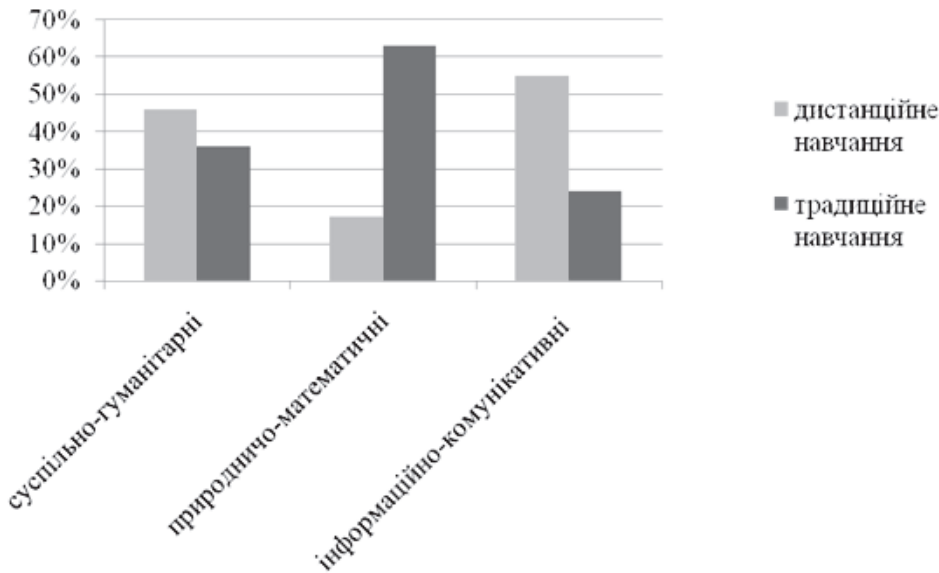


Рис. 4. Вибір предметів за формами навчання

Варто зазначити, що із певними елементами дистанційного навчання учні та педагоги знайомі і використовують їх у своїй діяльності.

Таблиця 1. Використання учнями та педагогами елементів дистанційного навчання.

Елементи дистанційного навчання	педагоги	учні
кейс - технології	16%	9%
електронні бібліотеки	32%	66%
електронні підручники	10%	77%
відео конференції	14%	41%
віртуальні уроки	8%	41%
аудіо навчальні посібники	47%	67%

Як видно із результатів, в практичній діяльності учні більше використовуються різні види дистанційного навчання і звертають увагу на те, що вони урізноманітнюють навчальний процес, роблять його більш яскравішим і цікавішим.

Незважаючи на використання педагогами та учнями елементів дистанційного навчання в навчальному процесі, 65% вчителів вказують, що освітня система України ще не достатньо готова до переходу на використання дистанційного навчання. Аналіз стану дистанційної освіти в закладах «нового типу» м.Дніпропетровська показав, що навчальні заклади, які впроваджують або використовують технології дистанційного навчання, нашоїються на реальні труднощі, подолання яких потребує цільового фінансування, об'єднання зусиль цих закладів із зусиллями державних органів, координації спільних дій та нормативно-правового забезпечення, що сприятиме прискоренню цього процесу, а також зменшить інтелектуальні, матеріальні та фінансові витрати на впровадження і розвиток дистанційного навчання в цілому.

Крім того, фактичний досвід роботи з ДН в навчальних закладах невеликий, і уявлення респондентів про можливості ДН з точки зору використання ефективних технологій навчання і контролю досить розмиті, незначені.

Всі розуміють такі переваги дистанційного навчання, як індивідуальний підхід, вибір темпу засвоєння матеріалу. Привабливість дистанційного навчання для учнів багато в чому пов'язана з можливістю не відвідувати школу, самостійно розпоряджатись часом. Така форма вносить елементи новизни у процес навчання, дозволяє учневі відчувати самостійність, відповідальність, що підвищує його мотивацію до навчання.

Успішне здійснення дистанційного навчання вимагає від педагогів високого рівня оволодіння технологічними

аспектами організації освітньої діяльності школярів, тому виникає потреба в педагогічних кадрах дистанційної освіти (педагоги-куратори, мережевий викладач). Також ефективність комп'ютерного навчання залежить від психологічних особливостей учнів, які визначають мотивацію до навчання, їх працездатності та старанності. Присутність педагога, як об'єкту управління навчальною діяльністю, у тому числі і в режимі on-line при навчанні в Інтернет, також є одним з основних чинників, що підвищують ефективність дистанційного навчання.

Однак, модернізація дистанційної освіти взагалі неможлива без якісного технічного забезпечення: електронних навчальних комплексів, баз знань із зручним інтерфейсом та інтерактивним спілкуванням, доступним для всіх категорій користувачів; під'єднання до мережі Інтернет; наявності відкритої структури, що дозволяє швидко вносити будь-які зміни в зміст програми в залежності від результатів її апробації; можливості збереження й опрацювання великої кількості різномірних повідомлень (звукових, графічних, текстових та відео, тощо), компонування їх в зручному вигляді.

Одним з головних напрямів якісної перебудови освітньої системи є перехід від концепції підтримуючого до концепції випереджаючого навчання, орієнтованого на майбутнє — такі умови життя і професійної діяльності, в яких випускник опиниться після закінчення навчання. Становлення ідеї випереджаючої освіти пов'язане з інформатизацією освітнього середовища [2, с. 124]. Освітня система, що базується на інформаційних технологіях, повинна стати ядром інформаційного суспільства.

Завдяки втіленню інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційного навчання в різні сфери діяльності загальноосвітніх закладів відповідно до розробленої моделі (рис. 5) створюється єдина ресурсна інформаційно-методична база міста, до складу

якої входять:

- автоматизована система управління закладами;
- єдина інформаційна база методичного забезпечення навчальних предметів з локальним доступом до його ресурсів;
- власні розробки електронних засобів навчання;
- Web – бібліотека з мережовим доступом до її ресурсів;
- нетрадиційні уроки та уроки – ігри, уроки - екскурсії;
- творчі лабораторії вчителів;

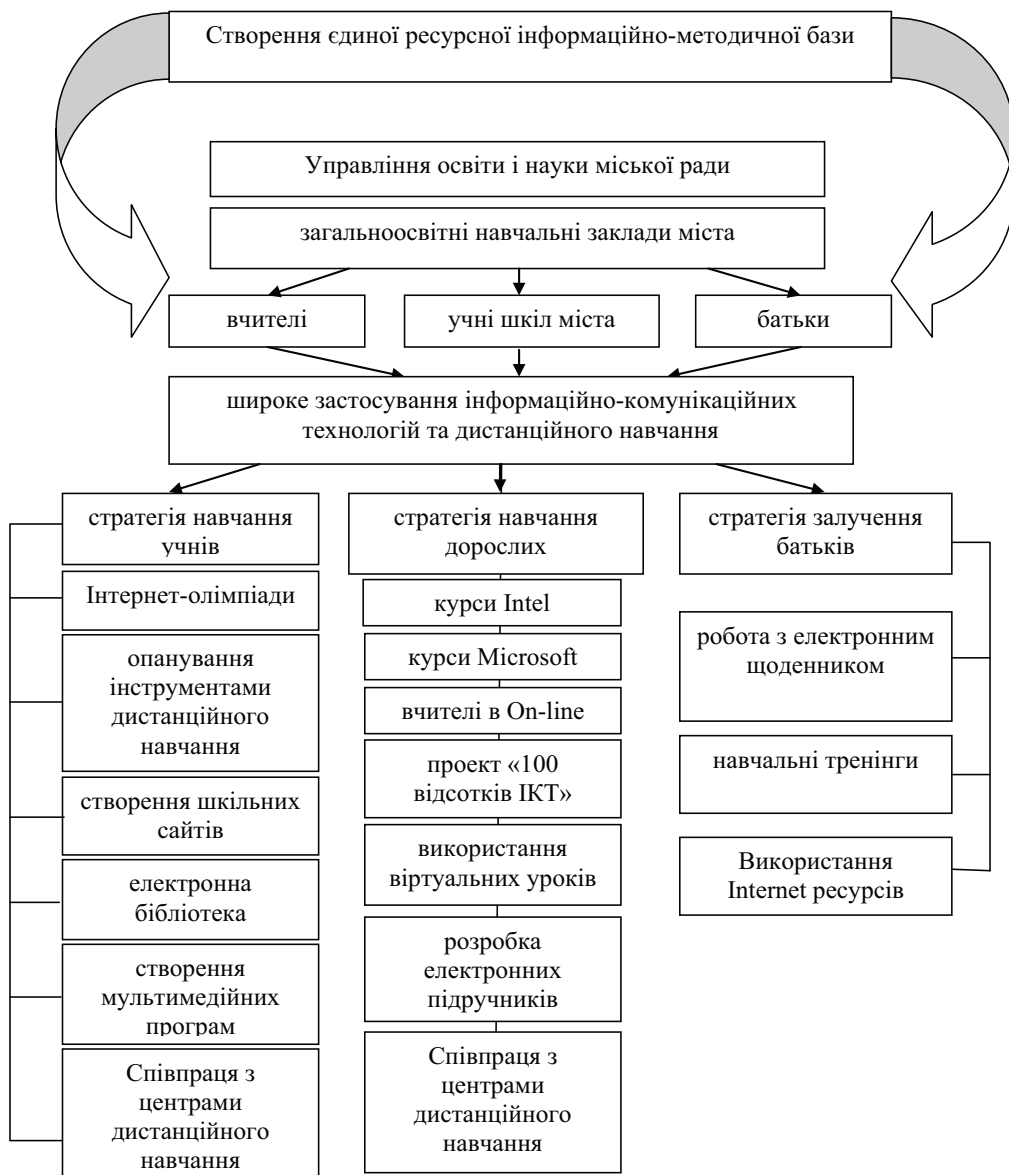


Рис. 5. Модель впровадження інформаційно-комунікативних технологій та дистанційного навчання в діяльності навчальних закладів

- майстер – класи, круглі столи, творчі групи;
- заняття за програмою «Партнерство в навчанні», «Навчання для майбутнього», робота творчих груп вчителів різних предметів;
- навчально-методичний комплекс;
- системи пошуку інформації;
- роботи за проектними методиками для здійснення пошуково-дослідницької діяльності учнів.

Модель впровадження інформаційно-комунікативних технологій та дистанційного навчання в діяльності навчальних закладів використовується для надання освітніх послуг учасникам навчально-виховного процесу і виступає передумовою їх випереджального розвитку.

Першочерговим завданням подальших досліджень дистанційного навчання є вибір методів, форм, засобів використання елементів дистанцій-

ного навчання школярів; відпрацювання варіантів побудови елементів дистанційного навчання для різних навчальних рівнів або ступенів шкільної освіти з урахуванням доцільності, можливості й економічних чинників [3, с. 285]. Критерії, сформульовані для різних варіантів апаратного та програмного забезпечення в дистанційному навчанні, повинні орієнтуватись на використання різних видів комунікацій задля адаптивності й повноти використання різних елементів дистанційного навчання учнів. Створення колекцій освітніх ресурсів та тематичних освітніх веб-сайтів по предметах, освітніх порталів дозволить підвищити дидактичний потенціал навчально-виховного процесу. Впровадження дистанційного навчання буде сприяти більш ефективному використанню матеріально-технічних, фінансових і кадрових ресурсів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Дистанційне навчання: умови застосування / під. ред. В.М.Кухаренка.* – Харків: Торсінг, 2001. – 200 с.
2. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии: Учебное пособие. – К.: Освіта, 2008. – 327 с.
3. *Инновации в образовании. Дистанционные эвристические олимпиады: сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского.* – М.: ЭЛИТ-ПОЛИГРАФ, 2008. – 344 с.

ПОДКОПАЄВ Є.С.,
ад'юнкт, кафедра юридичної
психології, Національна академія
внутрішніх справ, м.Київ

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА ОРГАНУ ДОСУДОВОГО РОЗСЛІДУВАННЯ ОВС УКРАЇНИ

Здійснено психологічний аналіз слідчої та управлінської діяльності в органах внутрішніх справ України. Визначено роль та повноваження керівника слідчого підрозділу, з урахуванням вимог КПК. На основі проведеного аналізу запропоновано структуру професійно-важливих якостей керівника слідчого підрозділу ОВС України.

Ключові слова: слідчий підрозділ; керівник; управління; слідча діяльність, управлінська діяльність, професійні обов'язки, професійно-важливі якості та вміння; структура професійно-важливих якостей та вмінь.

Проведен психологический анализ следственной и управленческой деятельности в органах внутренних дел Украины. Определена роль и полномочия руководителя следственного подразделения, с учетом требований КПК. На основе проведенного анализа предложена структура профессионально-важных качеств руководителя следственного подразделения ОВД Украины.

Ключевые слова: следственное подразделение, руководитель, управление, следственная деятельность, управленческая деятельность, профессиональные обязанности, профессионально-важные качества, структура профессионально-важных качеств.

In the article the analysis of the investigation and management activity in the bodies of internal affairs of Ukraine was conducted. The article defines the role and powers of the head of the investigative unit, subject to the requirements of the criminal procedure code. On the basis of the analysis carried out the structure of the important features of a professional head of the investigative unit of the bodies of internal affairs of Ukraine was proposed.

Key words: investigative unit; manager; management; investigative activity; management activities; professional duties; vocational-important features; structure of vocational-important features.

У наш час нагально постає питання реформування системи органів внутрішніх справ України, підвищення ефективності її функціонування шляхом узгодження суспільних потреб та рівня професіоналізму особового складу. Реалії сьогодення висувають нові вимоги до знань, умінь, індивідуальних якостей персоналу органів внутрішніх справ та їх керівного складу.

Важливе місце в системі органів внутрішніх справ займають органи досудового слідства – Головні слідчі управління, слідчі управління, слідчі відділи та відділення органів і підрозділів внутрішніх справ. Згідно з п. 2.2. наказу МВС України від 24.09.2010 року № 456 «Про затвердження Положення про основи організації розкриття злочинів органами внутрішніх справ України» органи досудового слідства відносяться до «головних служб, які виконують основні обов'язки з розкриття і розслідування злочинів та відповідають за кінцевий результат роботи» [1].

П.В. Коляда зазначає, що «слідчий апарат традиційно і заслужено вважається найінтелектуальнішою частиною правоохоронних органів, їх «золотим фондом». Специфічні завдання, поставлені перед слідчими, вимагають від них наявності особливих професійних навичок і знань, почуття особистої відповідальності, об'єктивності, дисциплінованості, працьовитості, високого рівня правової культури» [2, с. 85].

Таким чином, основними завданнями працівників органів досудового слідства ОВС є розкриття і розслідування злочинів та їх попередження.

З метою вдосконалення діяльності органів досудового слідства МВС, належного виконання ними законодавства про кримінальне судочинство та подальшого зміцнення правопорядку в державі наказом МВС України від 15.06.2011 року № 336 з 1 липня 2011 року до 30 червня 2012 року проводиться експеримент щодо апробації вертикальної системи підпорядкування слідчих підрозділів органів внутрішніх справ.

У ході експерименту передбачено

змінити існуючий порядок підпорядкування працівників слідчих підрозділів, розширити права керівників органів досудового слідства у вирішенні питань кадрового та матеріально-технічного забезпечення тощо [3].

Зважаючи на зазначене, постає питання про розширення повноважень керівника слідчого підрозділу, і в той же час збільшення навантаження на нього, що в свою чергу висуває ще більше вимог до його особистості.

Згідно з діючим Кримінально-процесуальним кодексом України «Начальник слідчого відділу – це начальник слідчого управління, відділу, відділення органів внутрішніх справ, безпеки та його заступники, а також податкової міліції, які діють у межах своєї компетенції» [4, с. 23].

В проєкті Кримінального процесуального кодексу України поняття «начальник слідчого відділу» змінено на «керівник органу досудового розслідування» і визначається як «начальник Головного слідчого управління, слідчого управління, відділу, відділення органу внутрішніх справ...» [5].

Відповідно до Термінологічного словника з управління персоналом органів внутрішніх справ України, керівник – це особа, яка наділена повноваженнями приймати управлінські рішення та здійснювати організацію їх виконання [6, с. 35]. Саме керівник є провідною фігурою процесу керівництва. Керівництво, в свою чергу, – це процес взаємодії керівника з іншими людьми, в результаті якого забезпечується їхня активна та скоординована участь у досягненні мети управління [7, с. 9].

Таким чином, особистість керівника відіграє провідну роль в процесі управління. Управління – це процес діяльності керівника, що спрямований на максимальне досягнення державних, колективних та індивідуальних цілей з оптимальними соціально-економічними, технічними та особистісними витратами [7, с. 9].

Сучасна наука приділяє питанню управління в органах внутрішніх справ, його оптимізації та підвищен-

ня рівня його ефективності велику увагу. Ці питання досліджували такі вітчизняні вчені як В.Г. Андросюк, М.І. Ануфрієв, О.М. Бандурка, В.І. Барко, В.О. Безбородий, В.Н. Бесчастний, Ю.Б. Ірхін, Л.І. Казміренко, Р.А. Калюжний, А.В. Кобера, Я.Ю. Кондратьєв, В.А. Лефтеров, Г.А. Литвинова, Н.П. Матюхіна, Д.Й. Никифорчук, В.П. Петков, П.П. Підюков, В.О. Соболев та інші.

Ми ж, зважаючи на процес реформування, збільшення навантаження та специфічність поставлених перед органами досудового розслідування завдань, вбачаємо за доцільне приділити увагу питанню управління саме в органах досудового розслідування ОВС та детально розглянути особистість керівника зазначених органів, як суб'єкта управління.

Згідно зі ст. 114¹ Кримінально-процесуального кодексу України, «начальник слідчого відділу здійснює контроль за своєчасністю дій слідчих по розкриттю злочинів і запобіганню їм, вживає заходів до найбільш повного, всебічного і об'єктивного провадження попереднього слідства в кримінальних справах. Начальник слідчого відділу має право перевіряти кримінальні справи, давати вказівки слідчому про провадження попереднього слідства, про притягнення як обвинуваченого, про кваліфікацію злочину та обсяг обвинувачення, про направлення справи, про провадження окремих слідчих дій, передавати справу від одного слідчого іншому, доручати розслідування справи декільком слідчим, а також брати участь у провадженні попереднього слідства та особисто провадити попереднє слідство, користуючись при цьому повноваженнями слідчого» [4, с. 72-73].

Згідно з проектом Кримінально-процесуального кодексу України керівнику органу досудового розслідування надано такі ж повноваження, але вони більш деталізовані. Крім того, якщо у діючому КПК України начальник слідчого відділу мав право на здійснення певних дій, то за проектом Кримінального процесуального

кодексу це визначається як його повноваження. Наприклад, погодження проведення слідчих дій та надання вказівок підлеглим [5]. Це підтверджує зазначену вище думку щодо збільшення навантаження на керівника органу досудового розслідування, що, в свою чергу, викликає зростання вимог до особистості даної категорії керівників.

Проаналізувавши повноваження керівника органу досудового розслідування згідно з діючим КПК України, проектом Кримінального процесуального кодексу України, наказом МВС України від 15.06.2011 року № 336 та деякими іншими відомчими нормативно-правовими актами [1, 3-5, 8, 9], пропонуємо умовно їх згрупувати у чотири групи, не лишаючи поза увагою, що всі вони перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності.

Перша група – повноваження пов'язані з кадровим забезпеченням та виховною роботою: внесення пропозицій начальникові органу внутрішніх справ щодо прийому кандидатів на службу, призначення на посади, звільнення з посад та ОВС підпорядкованих працівників, контроль за дотриманням підлеглими працівниками службової дисципліни, особисте проведення зі слідчими занять в системі службової підготовки, внесення пропозицій про застосування до підлеглих працівників дисциплінарних стягнень, клопотання про заохочення слідчих, вирішення питань щодо їх соціального забезпечення і побутового влаштування.

Друга група – повноваження пов'язані з організацією праці підлеглих працівників: визначення, розподіл, персоналізація та затвердження функціональних обов'язків особового складу, забезпечення планування роботи слідчого підрозділу, подання звітів за результатами роботи підрозділу, забезпечення своєчасних виїздів слідчих на місця подій, заслуховування слідчих та членів слідчо-оперативних груп з питань розслідування кримінальних справ, ведення постійного обліку виставлених статистичних карток на закінчені кримінальні справи.

Третя група – процесуальні повноваження: розгляд заяв і повідомлень про злочини, здійснення контролю щодо недопущення порушення термінів розслідування кримінальних справ, контроль за обґрунтованістю порушення кримінальних справ та обґрунтованістю прийнятих рішень про зупинення слідства в кримінальних справах, погодження проведення слідчих та розшукових дій.

Четверта група – повноваження пов'язані з координацією праці підрозділу досудового розслідування ОВС з іншими структурними підрозділами: за погодженням з начальником органу внутрішніх справ залучення до роботи із забезпечення розслідування обставин у кримінальних справах необхідні сили інших служб, а також технічні та інші засоби, припинення фактів втручання в процесуальну діяльність слідчих не уповноважених на те законодавством осіб, забезпечення впровадження в практику роботи слідчих рекомендацій щодо наукової організації праці, представлення слідчого підрозділу в органах виконавчої влади та місцевого самоврядування, інших установах і організаціях.

Як ми бачимо, керівник органу досудового розслідування ОВС поєднує в собі виконання безпосередньо управлінських (організаційних, представницьких, контролюючих, координуючих тощо) функцій та функцій вузькопрофесійних, визначених специфікою слідчої діяльності та вимогами кримінально-процесуального законодавства. Перед нами постає образ особистості, яка керує підрозділом не дистанційно, а такої, що безпосередньо залучена у процес виконання завдань, тісно співпрацює і спілкується з кожним із підлеглих.

Тому розглядаючи особистість керівника органу досудового розслідування ОВС слід аналізувати її як з точки зору суб'єкта управління щодо підпорядкованого особового складу так і як суб'єкта, що здійснює досудове розслідування, користуючись при цьому повноваженнями слідчого [4].

Розглянемо особливості управлін-

ської діяльності в органах внутрішніх справ. Безсумнівно, основне навантаження у процесі управління покладається на керівника.

Основним змістом професійної діяльності керівника органу або підрозділу внутрішніх справ є управління й керівництво підпорядкованим колективом [7, с. 9].

Зміст діяльності керівника заснований на його взаємодії з підлеглими, отже первинними компонентами структури управлінської діяльності є суб'єкт і об'єкт управління, де суб'єкт управління здійснює систематичний вплив на соціальний об'єкт, який складає предметну область управлінської діяльності.

Вплив, який здійснює керівник в процесі управління, тобто управлінська діяльність, виконує ряд функцій, які забезпечують ефективність діяльності підрозділу. Згідно із засновником класичної світової школи управління Анрі Файолем, виокремлюють наступні функції управління: планування, організації, мотивації, контролю та координації.

Зміст, структура й функції управлінської діяльності обумовлюють найбільш важливі вимоги професії до особистості керівника в органах внутрішніх справ України – оптимальний набір професійно важливих моральних, ділових і індивідуально-психологічних якостей та відсутність протипоказань для здійснення керівної діяльності.

Професія управління органів внутрішніх справ висуває підвищені вимоги до індивідуальних якостей людини. Сучасний керівник має бути лідером колективу, референтною особистістю для своїх підлеглих, високоосвіченою, інтелектуальною та творчою людиною [13, с. 6].

В.І. Барко зазначає, що з урахуванням розробленої ним концепції психологічної готовності особистості до управлінської діяльності в системі професійно важливих якостей керівника органу внутрішніх справ доцільно передусім включити рівень розвитку й структуру загальних зді-

бностей (інтелекту, креативності та активності), особливості мотиваційної спрямованості особистості, а також деякі характерологічні особливості [14, с. 110-114].

Тепер розглянемо керівника органу досудового розслідування як суб'єкта, що здійснює розслідування, користуючись при цьому повноваженнями слідчого.

Серед юридичних спеціальностей професія слідчого потребує не тільки відповідних задатків, покликання та освіти, але й достатнього життєвого досвіду, цілого ряду професійних навичок та вмінь. Цей вид професійної діяльності пов'язаний із проведенням процесу дізнання та розслідування злочинів. Діяльність слідчого реалізується в намаганні розкрити злочин і полягає у зборі початкової інформації з метою вирішення професійних завдань [10, с. 20].

Зважаючи на суть кримінально-процесуальної діяльності, яка визначає специфіку праці слідчих виділяють основні особливості діяльності:

- здійснення слідчими особливих складних і відповідальних обов'язків з виконання кримінального законодавства. Немає більш відповідального завдання, ніж вирішувати долі людей. Слідчий вирішує питання про притягнення до кримінальної відповідальності, безпосередньо зачіпає права та інтереси громадян. Ці дії повинні бути засновані на суворому дотриманні закону;
- повна самостійність слідчого при проведенні ним попереднього слідства. Самостійність означає персональну відповідальність за доручену справу;
- особливий порядок контролю за роботою слідчого. Самостійність слідчого не означає, що він працює безконтрольно. Навпаки, виконання відповідальних завдань передбачає систематичний контроль за дотриманням закону з боку суду та прокуратури [11, с. 124].

Діяльність по розслідуванню злочинів (слідча діяльність) – цілеспрямова-

ний процес, метою якого є відтворення справжньої картини події злочину за її прямими та непрямими доказами. Її психологічна структура може розглядатись як сукупність основних (пізнавальної, конструктивної, комунікативної, організаційної) та допоміжних (профілактичної та засвідчувальної) різновидів діяльності [12, с. 225].

Пізнавальна діяльність – пошук, сприймання, аналіз та узагальнення інформації, за допомогою якої встановлюється істинне знання щодо конкретної кримінальної справи.

Щодо конструктивної діяльності, то вона складається з відібрання та композиції зібраного доказового матеріалу (відновлення події злочину за матеріальними та ідеальними слідами) і планування розслідування (планування змісту майбутньої діяльності, тобто визначення предмета та заходів розслідування; планування організації перевірки версій; планування системи та послідовності власних дій; планування системи та послідовності дій інших учасників процесу розслідування).

Важливим компонентом структури слідчої діяльності є комунікативна діяльність – процес встановлення та підтримання психологічного контакту з різними категоріями учасників процесу розслідування, а також здійснення на них психологічного впливу з метою одержання необхідної інформації про подію злочину.

Організаційна діяльність – реалізація системи слідчих дій для одержання доказової інформації; координація зусиль працівників правоохоронних органів, які беруть участь у процесі розслідування злочину; формування технічної та психологічної готовності до виїзду оперативно-слідчої групи при проведенні окремих слідчих дій.

Серед допоміжних різновидів слідчої діяльності виділяють профілактичну та засвідчувальну. Профілактична діяльність полягає у виявленні причин та умов, що сприяють злочинності та здійсненні психологічного впливу на різні категорії учасників розслідування з метою корекції їх небажаної пози-

ції чи поведінки. А засвідчувальна – це надання всій одержаній інформації спеціальних, передбачених законом форм.

Така структура професійної діяльності висуває певні вимоги до професійно важливих якостей слідчого. Серед основних слід зазначити: високий рівень правової свідомості, високий рівень інтелектуального розвитку, гнучкість розумових процесів, спроможність до аналізу й узагальнення інформації, творче мислення, розвинута довільна увага, уміння встановлювати і підтримувати психологічний контакт, комунікативна компетентність (уміння слухати, емпатія, доброзичливість, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування).

Таким чином, проаналізувавши особливості управлінської та слідчої діяльності в органах внутрішніх справ України, узагальнивши погляди науковців щодо професійно важливих якостей необхідних слідчому та керівнику в органах внутрішніх справ та беручи до уваги групи повноважень керівника органу досудового розслідування окреслимо структуру професійно важливих якостей керівника органу досудового розслідування ОВС України відповідно до його повноважень (Рис. 1). Де, професійно важливі якості розуміємо як індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність опанування нею [15, с. 66]. В свою чергу, професійно важливі якості керівника органу досудового розслідування ОВС України розуміємо як найстійкіші характеристики особистості, що впливають на ефективність діяльності керівника та мають вирішальний вплив на управлінську діяльність.

Отже, з усього зазначеного вище можна дійти висновку, що органи досудового розслідування займають важливе місце в системі органів внутрішніх справ, вони є однією з головних служб, які виконують основні обов'язки з розкриття і розслідування злочинів та відповідають за кінцевий результат роботи. А специфічні завдання, поставлені перед слідчими, вимагають

від них наявності особливих професійних навичок і знань, почуття особистої відповідальності, об'єктивності, дисциплінованості, працьовитості, високого рівня правової культури.

Організація роботи органів досудового слідства покладається на їх керівників, які поєднують в собі суб'єкта управління щодо підпорядкованого особового складу та суб'єкта, що здійснює досудове розслідування. Специфічність поставлених перед органами досудового розслідування завдань, процес реформування та збільшення навантаження на керівника підрозділу досудового розслідування визначають науковий інтерес до особистості керівника органу досудового розслідування та оптимального для нього набору професійно важливих якостей.

Беручи до уваги вищезазначені групи повноважень керівника органу досудового розслідування ОВС, на основі аналізу особливостей управлінської та слідчої діяльності в ОВС України та узагальнення поглядів науковців щодо професійно важливих якостей необхідних слідчому та керівнику в органах внутрішніх справ було окреслено структуру професійно важливих якостей керівника органу досудового розслідування ОВС України, яка містить найстійкіші характеристики особистості, що впливають на ефективність діяльності керівника та мають вирішальний вплив на управлінську діяльність.

Дана структура професійно важливих якостей керівника органу досудового розслідування ОВС України яскраво вказує на збільшення та розширення діапазону вимог до особистості даної категорії керівників. Підтверджує необхідність добору керівників органів досудового розслідування ОВС з оптимальним набором професійно важливих моральних, ділових і індивідуально-психологічних якостей та розвитку їх до найвищого рівня ділового потенціалу – професіоналізму, що можливо, на нашу думку, при використанні в процесі їх підготовки акмеологічного підходу.

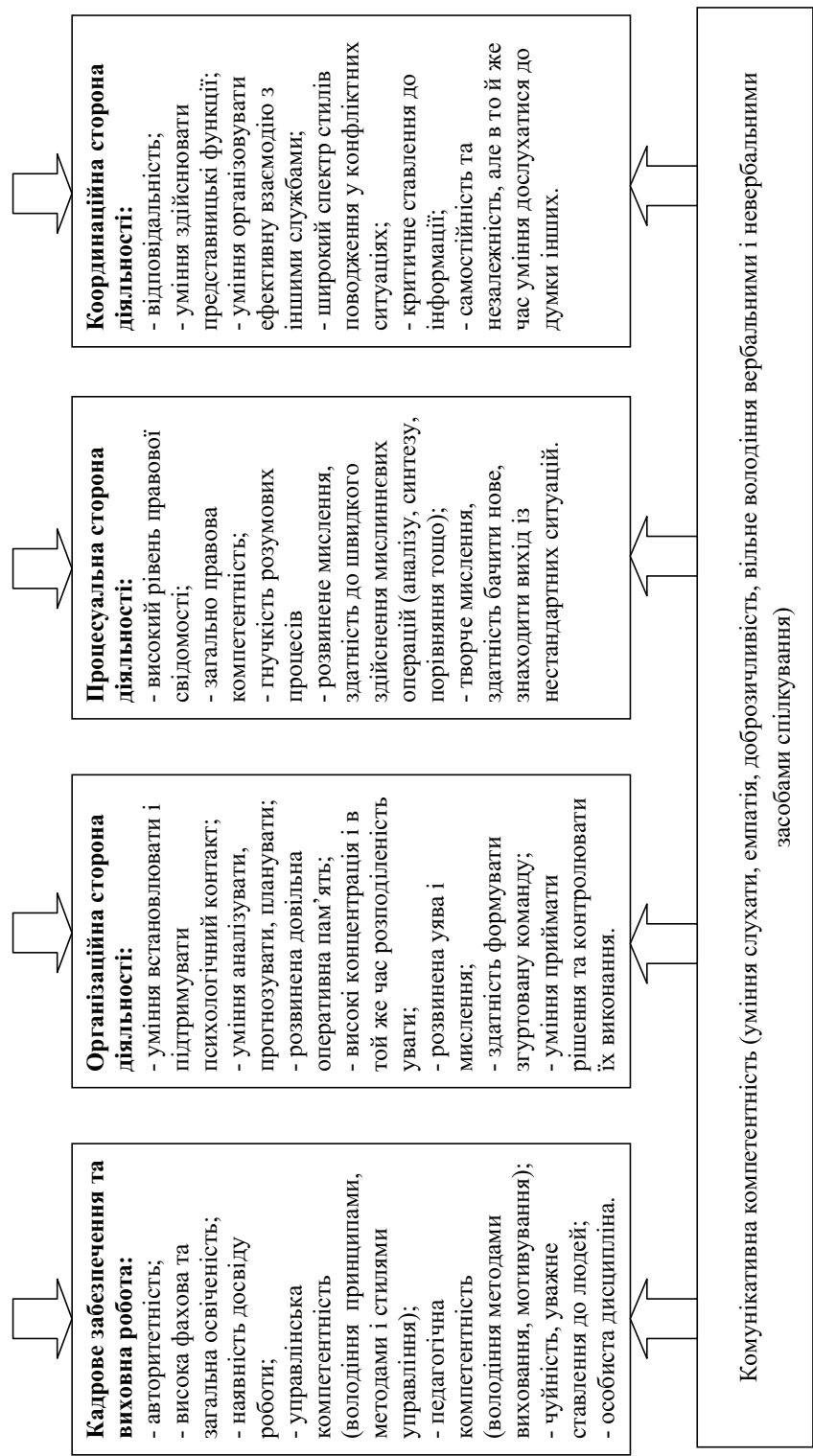


Рис. 1. Структура професійно важливих якостей керівника органу досудового розслідування ОВС України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Наказ МВС України від 24.09.2010 року № 456 «Про затвердження Положення про основи організації розкриття злочинів органами внутрішніх справ України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-polozhennja-pro-osnovi-organizaciyi-rozkr-doc44838.html>.
2. Коляда П.В. Проблеми досудового слідства у кримінальному процесі. – К.: Юрінком Інтер, 2001. – 208 с.
3. Наказ МВС України від 15.06.2011 року № 336 «Про проведення експерименту щодо апробації вертикальної системи підпорядкування слідчих підрозділів органів внутрішніх справ України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://umdrpl.info/index.php?id=1314809946>.
4. Кримінально-процесуальний кодекс України: чинне законодавство зі змінами та допов. станом на 15 верес. 2010 р.: (офіц. текст). – К.: Паливода А.В., 2010. – 240 с. – (Кодекси України).
5. Проект Кримінального процесуального кодексу України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc4_1?pf3511=42312.
6. Термінологічний словник з управління персоналом органів внутрішніх справ України / Укладач Матюхіна Н.П.; за заг. ред. проф. Бандурки О.М. – Харків: Ун-т внутр. справ, 2000. – 120 с.
7. Ірхін Ю.Б. Професіограма керівника органу (підрозділу) внутрішніх справ: Практичний посібник. – К.: Київський національний університет внутрішніх справ, ДП «Друкарня МВС», 2007. – 35 с.
8. Наказ МВС України від 31.03.2008 року № 160 «Про організацію діяльності органів досудового слідства Міністерства внутрішніх справ України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://expertprava.ucoz.ru/Zakon/nakaz/1.rar>.
9. Наказ МВС України від 7 вересня 2005 р. № 777 «Про затвердження Інструкції з організації взаємодії органів досудового слідства з оперативними підрозділами ОВС на стадіях документування злочинних дій, реалізації оперативних матеріалів, розслідування кримінальної справи та її розгляді в суді» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://document.ua/nakaz-mvs-ukrayini-vid-7-veresnja-2005-roku-E284-777-srrsdoc-srh2006328686.html>.
10. Барко В.І., Ірхін Ю.Б., Нещерет Т.В., Шаповалов О.В. Професіографічний опис основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України: Практичний посібник. – К.: Київський нац. ун-т внутрішніх справ, ДП «Друкарня МВС», 2007. – 100 с.
11. Крючек С.В. Питання професійної підготовки та виховання курсантів – майбутніх слідчих органів внутрішніх справ // Актуальні проблеми підготовки спеціалістів для слідчих підрозділів ОВС: Зб. наук. статей – Херсон: Олді-плюс, 2002. – с. 124-127.
12. Юридична психологія : підручник / Д. О. Александров [та ін.] ; заг. ред. Л. І. Казміренко, Є. М. Моїсєєв. – К. : КНТ, 2007. – 359 с.
13. Кондратьєв Я.Ю., Барко В.І. Проблеми особистісного розвитку керівників органів внутрішніх справ. – К.: Національна академія внутрішніх справ України, 2004. – 20 с.
14. Барко В.І. Теоретико-психологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ: дис. . д-ра психол. наук : 19.00.06 / Вадим Іванович Барко. – К., 2004. – 435 с.
15. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

РЕГЕЙЛО І.Ю.,
кандидат педагогічних
наук, начальник науково-
організаційного відділу,
Президія Національної академії
педагогічних наук України,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КУЛЬТУРИ НАУКОВОГО КЕРІВНИЦТВА ДОКТОРСЬКОЮ ПІДГОТОВКОЮ

У статті розглядаються сучасні підходи в європейському освітньому просторі до наукового керівництва PhD програмами. Здійснюється теоретичний аналіз досвіду європейських університетів в організації керівництва та визначаються обов'язки наукового керівника з метою підвищення якості підготовки докторанта.

Ключові слова: наукове керівництво, докторські програми, культура наукового керівництва, модель дослідницької групи.

В статье рассматриваются современные подходы в европейском образовательном пространстве к научному руководству PhD программами. Осуществляется теоретический анализ опыта европейских университетов в организации руководства и определяются обязанности научного руководителя с целью повышения качества подготовки докторанта.

Ключевые слова: научное руководство, докторские программы, культура научного руководства, модель исследовательской группы.

Modern approaches to scientific supervision of PhD programs in the European educational space are reviewed in the article. Theoretical analysis of the European universities' experience in organizing the supervision is held. Doctoral training scientific supervisor's duties are defined aiming to improve the quality.

Key words: scientific supervision, doctoral programs, scientific supervision culture, research group model.

Постановка проблеми. Забезпечення якості вищої освіти з метою з підвищення працевлаштування випускників та зміцнення їх мобільності як засобу для кращого навчання є основним пріоритетом Європейського простору вищої освіти. Про це зазначається в Комюніке конференції міністрів освіти Болонського процесу, зустріч яких відбулася 25-27 квітня 2012 року в Бухаресті [2]. Зокрема, підкреслюється, що вища освіта повинна забезпечити більш тісний зв'язок між науковими дослідженнями, викладанням і навчанням на всіх рівнях. У навчальних програмах мають відображатися зміни пріоритетів у галузі науки і нових дисциплінах, а дослідження повинні бути в основі викладання та навчання. Саме тому третій цикл – підготовка докторантів відіграє особливу роль у зміцненні взаємозв'язку між Європейським простором вищої освіти (ЕНЕА) та Європейським дослідницьким простором (ЕРА) [там само].

Невід'ємною складовою підготовки здобувачів третього циклу є наукове керівництво докторськими програмами (supervision doctoral studies), яке в зарубіжній педагогічній теорії і практиці вже протягом декількох десятиліть є предметом різноманітних дискусій. Вирішення поставлених вище завдань і, зокрема підвищення якості дисертаційної роботи, відбувається за умови ефективного менеджменту з боку досвідченого наукового керівника та одержання молодим ученим кваліфікованої допомоги.

Натомість у нашому суспільстві не прийнято обговорювати методи, стиль, досвід наукового керівництва аспірантами і докторантами, однак недооцінювати це не слід. Саме тому виключно важливим є вивчення зарубіжного європейського досвіду щодо здійснення наукового керівництва в теорії і на практиці та пошуку шляхів актуального випереджувального реагування на виклики часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових робіт дає підстави констатувати, що у зарубіжній літературі проблемі здійснення наукового керівництва здобувачами третього (докторського) циклу приділяється особлива увага. Зазначене питання розглядається з точки зору особистого досвіду (А.Барлетт, Г.Мерсер) [25]; надаються практичні поради щодо методів керівництва та встановлення стосунків на засадах взаєморозуміння та взаємодопомоги між керівником і здобувачем (В.Льюїс, С.Хабешав, Г.Уіскер) [25] та підготовки докторантів на основі підписання угоди (С.Фелтон) [17]; вивчаються психологічні особливості з реляційними і транзакційними елементами спілкування між учасниками комунікаційного процесу (А.Армітаж) [25], визначається роль когнітивного стилю і, зокрема, аналітичного (С.Армстронг) [11]; проведення дисертаційного дослідження під керівництвом декількох осіб (Дж. Томассон) [28]; пропонується застосування маркетингових послуг в частині проектування, надання гарантії якості дослідження та їх віддзеркалення в керівництві (С.Данн) [14].

У вітчизняній літературі питання реалізації наукового керівництва здобувачами третього циклу висвітлюється в площині функціонування наукових шкіл (Н.М.Дем'яненко, Н.Г.Ничкало, О.Я.Савченко, С.О.Сисоева та ін.), інституційної структури (Л.Архипова) [1], впровадження реальних змін щодо процесу підготовки молодого науковця (В.Моренець) [6]. Водночас практично відсутні аналітичні публікації, які б висвітлювали стан, проблеми здійснення наукового керівництва як самостійного педагогічного дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні сучасних підходів у європейському освітньому просторі до наукового керівництва PhD програмами шляхом здійснення теоретичного аналізу досвіду європейських університетів в організації керівництва та визначен-

ня обов'язків наукового керівника для підвищення якості підготовки докторанта.

Виклад основного матеріалу. У минулому столітті в європейських країнах функціонувала традиційна система підготовки здобувача третього (докторського) циклу: один керівник для одного докторанта. Відмінності у способі наукового керівництва зумовлювалися предметом докторського дослідження. Науковий керівник у галузі точних наук (або математики) звичайно пильно стежив за дослідницькою роботою докторанта, зустрічався з ним щотижня або навіть щоденно. Натомість керівник із суспільних чи гуманітарних наук діяв інакше, і зустрічі із докторантом відбувалися рідше (двічі на рік, щорічно, або навіть раз за весь період докторантури) [9; 10].

Становлення майбутнього вченого здійснювалося в умовах такої організації спільної діяльності докторанта і керівника, в якій з одного боку, здобувач, зважаючи на об'єктивні та суб'єктивні фактори (сформованість особистості, відповідний економічний, юридичний, соціальний, психологічний стан, життєвий досвід тощо) реалізовував усі навчальні параметри: цілі, зміст, форми методи та засоби навчання тощо. З іншого – керівник виступав у ролі консультанта, експерта з технології докторської підготовки, надаючи здобувачеві допомогу в організації цього процесу [8].

Не існувало спеціальної підготовки і для керівника-початківця. У кращому випадку той, хто вперше виконував функції наукового керівника, здійснював це керівництво докторантом разом із більш досвідченим науковим працівником.

Реформування в провадженні наукового керівництва здобувачем третього (докторського) циклу почали відбуватися в перше десятиріччя ХХІ століття, коли офіційно докторські програми були інтегровані в Болонський процес (Берлін, 2003 р.), і докторська освіта дедалі більше ставала

головним пріоритетом елітних європейських університетів.

Визначальний характер докторських програм було обґрунтовано у десяти базових принципах, відомих як “Зальцбург І” (2005 р). Зокрема, обов'язковим передбачалося наявність прозорої договірної системи щодо здійснення наукового керівництва та оцінювання, а також спільної відповідальності здобувачів, їх керівників і навчального закладу, де учасники процесу (і наставники, і учні) є партнерами в рамках якісних дослідницьких груп [4].

Про обмін досвідом керівництва докторськими програмами між вищими навчальними закладами з метою зміцнення наукового потенціалу і підвищення якості докторської освіти та її конкурентоздатності прийнято рішення в Лондонському комюніке міністрів вищої освіти (травень, 2007 р.) [13]. Зверталася увага на те, що ефективність і якість дисертаційної роботи залежить не тільки від зусиль докторанта, але і вміння наукового керівника організувати проведення наукового дослідження, що забезпечить здобувачеві оволодіння необхідними компетентностями, розвиток творчої особистості, кар'єрне зростання, становлення молодого вченого в цілому.

Узагальненню кращого досвіду докторської освіти в університетах Європи був присвячений Болонський семінар у Хельсінки (2008 р.) “Ступінь третього циклу: компетентності і кар'єра дослідників”. З поміж дев'ятнадцяти тез, які окреслювали сучасну модель європейської докторантури, в двох висунуто вимоги щодо наукового керівництва. Так, університети (докторські школи, дослідницькі центри та інші сучасні структури) повинні гарантувати компетентність наукових керівників з точки зору управління процесом формування дослідницької культури, розвиток у докторантів креативного мислення, стимулювання інтересу до наукової роботи, набуття досвіду високоефективного дослідження; необхід-

но мотивувати керівників докторантів до їх активної участі в сучасних програмах удосконалення наукового керівництва для підвищення успішності завершення докторських програм [10].

Новий виток у реалізації наукового керівництва докторськими програмами пов'язаний із принципами, обґрунтованими в положеннях форуму "Зальцбург II" (2010 р.). Запропоновано концептуальний підхід в інституційній політиці докторської підготовки, який ґрунтується на дослідницькій стратегії і чітко окресленій збалансованій відповідальності сторін: докторант – науковий керівник – навчальний заклад [26]. Наукове керівництво визначено як ключове і повинно бути колективною роботою з чітко визначеними обов'язками головного керівника, контролюючого органу, докторанта, докторської школи, науково-дослідної групи та установи. Водночас має бути можливість для індивідуального розвитку докторанта. Установи відповідають за підвищення кваліфікації наукових керівників, зокрема навчання або обмін досвідом між працівниками. Головне завдання для докторських шкіл полягає в розвитку загальної культури наукового керівництва, якою б володіли всі наукові керівники, директори докторських шкіл і докторанти.

Прийняття стратегічних документів у Європейському просторі вищої освіти послужило основою для вивчення питання про стан докторської освіти і, зокрема здійснення наукового керівництва. З цією метою в країнах Західної Європи, а також інших країнах – Австралії, США, Канаді створюються групи фахівців, які вивчають особливості національних підходів керівництва докторськими програмами. Так, С.Пауелл і Г.Грін з Великої Британії провели порівняльне дослідження за матеріалами більше 20 країн світу щодо призначення керівників і їх навчання, компетентностей керівників, реалізації керівництва "в команді" та оцінки ефективності їх роботи тощо

[27].

Розглядаючи ефективність керівництва, К.Парк наголошує на те, що якість керівництва залежить не тільки від досвіду професора, але й від характеру відносин між докторантами і керівниками. На його думку, особливо важливими є такі якості як гнучкість і чутливість, конструктивне погодження відповідних ідей оригінального дослідження, розуміння керівниками їхньої ролі для реалізації потенціалу докторанта та розкриття його мотивації [12].

Заслуговує на увагу робота А.Лі, яка запропонувала розгляд питання керівництва докторськими програмами крізь призму академічного стилю керівника й особистісного самовизначення здобувача та обґрунтованими нею п'ятьма основними підходами до реалізації керівництва докторською підготовкою, зокрема: функціональним, інкультуральним, критичного мислення, емансипації, відносин розвитку [20].

На важливу роль наукового керівництва, як невід'ємної складової процесу підготовки здобувача третього (докторського) циклу, наголошувалося в проектах "Докторські програми" Європейської асоціації університетів (European University Association) 2004–2005 рр., Європейської ради докторантів і молодих дослідників (European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers) 2008–2009 рр. та ін. [2; 16].

З метою реалізації завдань, поставлених Болонським процесом, упродовж останніх років наукове керівництво в університетах змінюється з моделі "приватних стосунків" (відносини між одним професором і одним докторантом) на модель дослідницької групи, до якої входить докторант, що працює з більш як одним керівником і співпрацює з колегами-докторантами [5, 19]. Вивчається питання щодо співпраці з промисловістю та бізнесом у справі залучення до наукового керівництва [15].

Водночас з урахуванням національної системи вищої освіти в кожному університеті встановлюються свої вимоги докторської підготовки ("Положення про докторські програми"), в яких передбачено права та обов'язки усіх учасників процесу, а також здійснюється випуск посібника або довідника, призначеного для докторантів і їх керівників.

Оскільки підготовка дисертаційної роботи вимагає часу, індивідуальних зусиль та мотивації молодих дослідників, стає очевидним, що спільний менеджмент – запорука успіху якісної докторської підготовки [3; 5; 7; 9; 29]. Під час реєстрування докторської програми докторант, науковий керівник, голова дослідницької групи і директор докторської школи підписують угоду [22]. У більшості країн Європи лише досвідчений учений, котрий має "габілітацію", може бути "головним керівником" роботи і залучати до цього співкерівника [3; 5; 7; 9; 29].

Так, Комітет Ради керівників Університету Барселони затвердив Правила спільного керівництва докторськими дисертаціями з Європейськими університетами від 28 лютого і 25 березня 2011 р. [24]. У ньому визначено сферу застосування, терміни, порядок захисту дисертації, передумови для процедури спільного керівництва, яке здійснюється на підставі угоди. Згідно з такою угодою докторант має підготувати дисертацію під керівництвом двох учених від кожного університету. Хід виконання докторської дисертації зобов'язані контролювати Комітети Ради керівників університетів. Захист відбувається лише в одному університеті, передбаченому в угоді. Публікації, використання і захист результатів дослідження гарантується обома університетами, відповідно до конкретних положень про авторське право в кожній країні.

У багатьох університетах Європи відходять від зазначеної вище традиційної моделі "учнівства", яка є менш регламентована і передбачає неза-

лежне дослідження під керівництвом професора, та запроваджується структуроване дослідницьке навчання дисциплінарних і міждисциплінарних програм у докторській підготовці в рамках інтеграції до Болонського процесу [19].

В університетах Великої Британії кожний докторант має, як мінімум одного наукового керівника, який є членом цілої групи керівників наукової роботи [7; 23; 29]. У виконанні науково-експериментальної теми командний підхід є природним, але у докторанта завжди має бути чітко визначений консультант. Зокрема, докторант може мати керівника і співкерівника, або керівника і радника, який, можливо, не матиме спеціалізованих знань, потрібних саме для цих досліджень, але він буде спроможний підказати в усіх інших аспектах підготовки докторанта. Заклади призначають керівників, які мають необхідні навички і предметні знання, що дозволяє їм ефективно підтримувати та заохочувати докторантів, а також стежити за їхнім науковим становленням [23]. Університети відповідають за те, щоб обов'язки наукових керівників були доведені до відома усіх докторантів та керівників у формі письмових настанов.

Університет П'єра і Марії Кюрі у Франції має 19 докторських шкіл у галузі природничих наук і нараховує 3500 докторантів [3]. Велика чисельність зумовлювала деякі труднощі щодо розроблення спільної концепції докторської підготовки і надання допомоги керівникам наукових шкіл упроваджувати зміни стосовно якості підготовки та її оцінювання. Задля цього під управлінням адміністративної ради був створений окремий відділ - інститут докторської підготовки, який складається з представників чотирьох цільових груп (докторантів, наукових керівників, директорів докторських шкіл та адміністративного персоналу). У Франції таку схему підготовки докторантів і контролю за її якістю запро-

вадили вперше. Цей інститут поєднав у собі найкращі риси американських післядипломних шкіл та європейських докторських програм.

В європейських університетах прийнято рішення, що наукові керівники, які вперше готують докторантів, повинні прослухати певний курс семінарів-тренінгів, організованих загальноуніверситетським відділом PhD програм. У цьому відділі керівники можуть постійно отримувати належну методичну та методологічну консультацію [3; 5; 7; 9].

Узагальнюючи вимоги до здійснення наукового керівництва, які висували університети Болонського процесу, спробуємо визначити обов'язки наукового керівника. Отже науковий керівник зобов'язаний:

- упевнитися, що кожний його підопічний докторант ознайомлений з усіма ресурсами факультету/школи та університету, які можуть допомогти йому в дослідженнях, а також ознайомлений з усіма відповідними правилами охорони здоров'я та безпеки;
- допомогти докторантові у визначенні наукової теми дослідження, яке було би і корисне, й оригінальне. Тема повинна відповідати науковому рівню докторанта і бути достатньо широкою, але не настільки, щоб її не можна було опанувати протягом трьох років;
- допомогти докторантові окреслити структуру докторської підготовки до початку студій, тобто визначити головні кроки, які слід зробити за три роки дослідницької програми; визначити і знайти, за потребою, специфічні ресурси, необхідні для реалізації проекту: гранти, фінансування, наукові зв'язки;
- після вступної процедури й зарахування докторанта забезпечити йому ознайомлення з ресурсами лабораторії, які потрібні для досліджень, і впевнитися, що він знає правила безпеки. У разі потреби, керувати докторанта на прослухо-

вування необхідних для його роботи навчальних курсів;

- повідомити докторанта про свої вимоги як наукового керівника та відповідні вимоги науково-дослідних правил і норм, а також ознайомити з етичними принципами роботи;
- затвердити графік регулярних зустрічей для роботи із здобувачем і стежити за його дотриманням. Керівники повинні наголошувати докторантам, що університет вважає дуже важливим вчасне виконання ними досліджень;
- провести до кінця першого місяця навчання разом із докторантом аналіз навчальних потреб й узгодити навчальний план;
- регулярно переглядати частини наукової роботи докторанта (бодай щорічно) і допомагати йому визначати інші науково-практичні потреби, допомагати їм оцінювати їхнє особисте зростання, приміром, через подання індивідуального звіту до університету про результати навчання;
- керувати докторантами в їхньому виборі відповідних програмних курсів, зокрема в частині специфічних щодо теми його дисертації модулів (спецкурсів);
- домагатися, щоб докторант мав доступ до науково-дослідних практикумів і занять (наприклад, міг прослухати курси), які можуть йому знадобитися з огляду на досліджувану проблему, або ж пройти ці заняття на індивідуальній основі;
- упевнитися, за потреби, що докторант обізнаний з процедурами та умовами його переведення в повний статус докторанта/повної дипломної реєстрації (full degree registration) і надати йому всю необхідну допомогу в підготовці до цієї процедури;
- складати регулярні звіти про успішність докторанта;
- складати письмові звіти, стислі протоколи зустрічей наукового керівника з докторантом;

- аналізувати і надавати відгук на своєчасно представлений йому письмовий текст розділів і чернеткову версію дисертації перед її поданням до захисту;
- здійснювати загальне керівництво дослідженням і підготовкою дисертації;
- повідомляти, у разі виникнення такої необхідності, післядипломного наукового наставника (postgraduate research tutor) про необхідність припинення або продовження навчання здобувача на будь-якому етапі докторантури;
- надавати свої рекомендації стосовно призначення опонентів післядипломному науковому наставнику;
- упевнитися, що докторант повністю обізнаний з університетськими правилами і процедурами щодо розгляду наукових дисертацій і часових обмежень для їхнього подання, а також усіма вимогами щодо усного іспиту, у тому числі (де це вимагається) і щодо попереднього іспиту (mock viva);
- заохочувати докторанта виступати на національних і міжнародних конференціях;
- допомогти докторантові у налагодженні професійних контактів.

Висновки. За останні роки в європейській підготовці докторськими програмами відбулися суттєві зміни: наукове керівництво змінюється з моделі відносини між одним професо-

ром і одним докторантом на модель дослідницької групи; післядипломні або дослідницькі школи мають чіткі вимоги щодо прослуховування курсів та розроблену систему наукового керівництва.

Узагальнюючи в цілому можна виділити такі основні підходи до наукового керівництва докторантами: керівництво докторськими програмами повинно ґрунтуватися на прозорій договірній системі спільної відповідальності докторантів, наукових керівників і вищих навчальних закладів; університети повинні освоювати і поширювати кращий досвід та організацію роботи із здобувачами наукового ступеня; доцільно впроваджувати в практику спільне керівництво декількох наукових керівників, у тому числі з європейських країн; необхідність забезпечення розвитку професійних навичок наукових керівників; вищі навчальні заклади повинні гарантувати компетентність наукових керівників.

Таким чином, формування нового підходу – європейської культури наукового керівництва докторською підготовкою є одним з важливих напрямів реформування докторантури в контексті Болонського процесу. Імплементация організації та діяльності успішних гуманітарних PhD програм в Європі у вітчизняну практику створить умови для забезпечення якості підготовки здобувачів третього (докторського) циклу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архипова Л. Як виховати дослідника? Інституційна структура як протидія ілюзіям і пасткам у здійсненні третього циклу освіти / Матеріали міжнародної конференції 20-21 квітня 2012 р. "Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення". - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.educationconferenceua2012.org.ua.
2. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Из истории становления европейской докторской степени / Высшее образование в России, 2010. - № 8/9. - С.89-116.
3. Біоде П., Колонж С., Шамба Ж. Докторська підготовка у Франції / Докторські програми в Європі та в Україні: Матеріали міжнародної конференції "Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні". - К.: Пульсари, 2007. - С.38-51.

4. Болонский процесс: итоги десятилетия / Под научн. ред. В.И.Байденка. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. – 446 с.
5. Миклебуст Я.П., Нілсен Р. Аналіз практики реформи докторської освіти в Європі / Докторські програми в Європі та в Україні: Матеріали міжнародної конференції “Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні”. – К.: Пульсари, 2007, – С.6-16.
6. Моренець В. Чи можливо подолати “різностатевість” науки і освіти в законодавчому регулюванні українських університетів? Матеріали міжнародної конференції 20-21 квітня 2012 р. “Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення”. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.educationconferenceua2012.org.ua.
7. Селінджер Д. Програми підготовки PhD в Англії / Докторські програми в Європі та в Україні: Матеріали міжнародної конференції “Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні”. – К.: Пульсари, 2007. – С.25-37.
8. Сисоєва С.О. Формування педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю: постановка проблеми і напрями її вирішення / Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 360 с.- С.310-321.
9. Хайме К. Phd в Іспанії / Докторські програми в Європі та в Україні: Матеріали міжнародної конференції “Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні”. – К.: Пульсари, 2007. – С.17-24.
10. 3-rd Cycle degrees: competences and research career. -<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2008/09/Liitteet/Wagenaar.pdf>.
11. Armstrong, S. The Impact of Supervisor's Cognitive Styles on the Quality of Research Supervision in Management Education. *British Journal of Educational Psychology*, 2004.- Vol. 74, pp. 599-616.
12. Chris Park New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK *Journal of Higher Education Policy and Management* Vol. 27, No. 2, July 2005, pp. 189-207. - [http://www.grad.ac.uk/downloads/documents/Reports/New%20Variant%20PhD, %20Chris%20Park,%20July%202005.pdf](http://www.grad.ac.uk/downloads/documents/Reports/New%20Variant%20PhD,%20Chris%20Park,%20July%202005.pdf).
13. Conference of European Higher Education Ministers (London, 17-18 May, 2007) London Communique towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world (18 May, 2007). - www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/London/LondonCommEN.pdf.
14. Dann, S. Applying Services Marketing Principles to Postgraduate Supervision. *Quality Assurance in Education*.- 2008, Vol. 16 No. 4, pp 333-346.
15. *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*. - www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136456e.pdf.
16. European University Association (2005). *Doctoral programmes for the European Knowledge Society*. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_programmes_Project_Report.1129278878120.
17. Felton, S. The Student Experience of Supervision: Towards the Student-Supervisor Agreement. *Research Supervision: an Online Journal* : http://www.lancs.ac.uk/celt/celtweb/current_journal.

18. Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden. - <http://ki.se/ki/jsp/polopoly.jsp?d=9511&a=18513&l=en>.
19. Kehm B.M. *Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe: Good Practice and Issues of Concern – A Comparative Analysis* // *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects* / Ed. by Jan Sadlak (Studies on Higher Education). UNESCO/CEPES. Bucharest, 2004. URL: www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136456e.pdf.
20. Lee Anne. How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*. - Vol. 33, No 3, June 2008, P.267-281. - <http://epubs.surrey.ac.uk/484/1/fulltext.pdf>.
21. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest Communiqué. - <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>.
22. Partnership agreement governing the joint supervision and awarding of a doctorate diploma between Ghent University and ... - <http://www.ugent.be/en/teaching/studentadmin/enrolment/doctorate/joint-phd/GezdocEng.pdf>.
23. QAA Code of Practice for postgraduate research programmes <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section1/post-grad2004.pdf>.
24. Regulations for the joint supervision of doctoral theses between the university of Barcelona and a European university. - http://www.ub.edu/acad/en/doctoral_programs/regulations/cotutela_EEES.pdf.
25. Resource Guide to Dissertation Supervision on Taught Undergraduate and Postgraduate Programmes Dr. Sarah Cullen Thames Valley University: http://www.heacademy.ac.uk/assets/hlst/documents/resource_guides/dissertation_supervision.pdf.
26. Salzburg II Recommendations. - http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx.
27. Stuart D Powell and Howard Green Quality Matters in Doctoral Supervision – a critique of current issues in the UK within a worldwide context. - <http://www.postgraduaterdirections.org.uk/QualityMattersInDoctoralSupervision.pdf>.
28. Tomasson James. *The Wonders of Writing Groups*. - <http://www.lancs.ac.uk/celt/celtweb/files/JamesTomasson.pdf>.
29. University of Leeds Guide for Research Degree Supervisors <http://www.leeds.ac.uk/rsa/assets/pdfs/handbooks/supervisorsguide10-web.pdf>.

СИДОРЕНКО В.В.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри соціально-
гуманітарних дисциплін
та методики їх викладання,
Донецький облППО

АКМЕЛІНГВІСТИЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ: ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ І ВДОСКОНАЛЕННЯ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У науковій розвідці розглянуто акмелінгвістичну майстерність вчителя української мови і літератури як обов'язкову складову педагогічної майстерності. Визначено складники акмелінгвістичної майстерності вчителя-словесника, висвітлено вектори її формування і вдосконалення в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: педагогічна майстерність, акмелінгвістична позиція, мовно-мовленнєва компетентність, лінгвістична свідомість, техніка мовлення.

В научной статье рассмотрено акмелингвистическое мастерство учителя украинского языка и литературы как обязательную составляющую педагогического мастерства. Определены составляющие акмелингвистического мастерства учителя-словесника, освещены векторы ее формирования и совершенствования в условиях последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, акмелингвистическая позиция, культурно-языковая компетентность, лингвистическая сознание, техника речи.

The scientific exploration deals akmelihvistychnu skills teacher of Ukrainian language and literature as a necessary component of teacher skills. Defined components akmelinhvistychnoyi skills teacher-philologist, highlights the vectors of its formation and improvement in postgraduate education.

Key words: pedagogical skill akmelinhvistychna position, language and speech competence, linguistic awareness, speech technology.

Постановка проблеми. У кожному виді педагогічної професії криється глибоко своєрідний зміст, зумовлений основними предметно-професійними завданнями тієї чи іншої освітньої галузі, природою шкільної дисципліни. Професійно-педагогічна діяльність учителя української мови і літератури потребує наявності професійно значущих конкретних якостей, здібностей, властивостей, характеристик, що збігаються зі змістом інноваційних професійних ролей і функцій та адекватні психологічній структурі діяльності педагога. У словесному мистецтві матеріалом слугує мова, досконало-творче володіння якою є одним із засобів продуктивно-перетворювальної професійної діяльності словесника-україніста. Варто зазначити, що вчитель української мови і літератури є суб'єктом культури постіндустріальної епохи, який на собі відчуває вплив білінгвальної ситуації в Україні та інтерференційних процесів зокрема, поширення тенденції сучасного переосмислення мови. Проте надання переваги так званій «мовній моді», послуговування стереотипними мовними шаблонами і новими лінгвальними зразками публіцистичного дискурсу (теле-, радіо-, газетний різновиди), соціальними індикаційними моделями представників державної і культурницької еліти тощо впливає на загальну деформацію комунікативної сфери на професійному і міжособистісному рівнях, дерегулює дії учасників педагогічного дискурсивного діалогу. Така невідповідність кодифікованим нормам та культурно апробованим, стійким мовним зразкам збіднює, уніфікує мовлення словесника-україніста, свідчить про недостатній рівень педагогічної майстерності фахівця. Це уможливує, по-перше, розгляд мистецтва слова, мовно-мовленнєвої компетентності в **переліку невід'ємного складника педагогічної майстерності вчителя-словесника**, по-друге, важливість формування компетентного, національно свідомого

і самоактуалізованого в соборному соціумі носія мови в післядипломному освітньому просторі. Кінцевим результатом навчання має стати розвиток мовної особистості, тобто вирішення завдань навчання і виховання засобами мови, формування «нового духовного продукту», стимулювання самостійної продуктивної діяльності учнів [1].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У руслі фундаментальної акмеології, що розглядає людину як природну і соціальну істоту, яка перебуває в неперервному розвитку, майстерність учителя тлумачиться як створення ним духовних продуктів засобами навчальної дисципліни у всіх або більшості випускників за відведений або скорочений час. Акмелінгвістична спрямованість розвитку педагогічної майстерності вчителя-словесника в системі післядипломної освіти передбачає не тільки формування свідомого носія мови, учителя-комуніканта високого гатунку, елітарного типу мовно-риторичної особистості (за термінологією Л.І. Мацько і Н.Б. Голуб), яка на метарівні послуговується здобутими та вдосконаленими протягом усього професійного життя компетентностями і компетенціями для реалізації всіх різновидів педагогічного дискурсивного діалогу, може творити у слові і за допомогою слова, здатна до мовотворення, мовомислення і мовопродукування. Ю.М. Караулов [2, с. 3] під мовною особистістю розуміє сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення і сприйняття нею мовленнєвих текстів, які відрізняються ступенем структурно мовної складності, глибиною і точністю відтворення дійсності, певною цільовою спрямованістю. О.М. Семенов розглядає вчителя української мови і літератури як професійну мовну особистість, яка володіє сукупністю здатностей і характеристик, що зумовлюють створення і сприйняття нею текстів, які вирізняються структурно-мовною складністю, глибиною і точністю відображення

дійсності [4, с. 121]. Важливою складовою мовної особистості поряд із ціннісним, світоглядним, культурологічним, поведінковим тощо компонентами дослідниця визначає мовну майстерність як «здатність особистості для викладу своїх думок з урахуванням мовних норм обирати з можливих варіантів найбільш вдалий, точний у семантичному і стилістичному відношеннях» [4, с. 122, 201]. На думку М.І. Пентиліук [3, с. 85-86], мовна особистість – це такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття і відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку; мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, виявляє природне бажання повернутися у повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу й под. Незважаючи на значну кількість розробок щодо створення умов, застосування ефективних технологій розвитку акмелінгвістичної майстерності особистості (О.В. Ардатова, Л.І. Дубровіна, Н.В. Кузьміна, О.Є. Русинова та ін.), теоретичні й концептуальні розробки вчених стосуються лише окремих складових окресленої проблеми. Це підтверджує **актуальність визначеного питання** та необхідність подальшого вивчення виділених моментів.

Метою статті є підготовка вчителя української мови і літератури до неперервного розвитку акмелінгвістичної майстерності в умовах післядипломної педагогічної освіти. Відповідно до поставленої мети **основні завдання наукової розвідки** окреслюємо наступним чином: 1) визначити компонентний склад акмелінгвістичної майстерності вчителя української мови і літератури; 2) окреслити комунікативні атрибути мовно-мовленнєвої майстерності словесника; 3) висвітлити напрями формування акмелінгвістичної майстерності вчителя-словесника як

складової педагогічної майстерності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Акмелінгвістичну майстерність учителя української мови і літератури розглядаємо як досягнення словесником акме-вершини у мовно-мовленнєвому розвитку, оптимально можливого для себе рівня в оволодінні мовою, формуванні і вдосконаленні мовно-мовленнєвої компетентності з урахуванням індивідуальних характеристик, духовного розвитку, потреб особистості. **Складниками лінгвоакмеологічної майстерності** вчителя української мови і літератури вважаємо такі культуротворчі компоненти:

- *емоційна культура*, що передбачає емоційну сприйнятливість думок, почуттів, відчуттів інших суб'єктів взаємодії, сенситивне сприйняття та адекватне відтворення художньо-почуттєвої палітри твору, передачу власних естетичних переживань, коректне реагування в парадигмальному комунікативному векторному полі на певні форми професійно-педагогічної комунікації, стабільність емоційного стану, налаштованість на потрібну емоційно-художню тональність уроку, професійну саморегуляцію свого психічного стану, здатність майстерно нівелювати емоційно-експресивні бар'єри спілкування;
- *високий рівень культури мислення*, що пов'язаний із законами побудови усного й писемного мовлення, добором найбільш доречних виразальних засобів, моделей спілкування відповідно до комунікативної інтенції, мети і завдань, ситуативно-комунікативних чинників;
- *лінгвістична свідомість* словесника-україніста, яка передбачає уважне ставлення вчителя як елітарного типу мовно-риторичної особистості до власної мови і мовлення, а також мовно-мовленнєвої компетентності всіх учасників педагогічного дискурсу, уміння вдосконалювати мов-

леннєву діяльність на кожному етапі навчання;

- *мовно-мовленнєва компетентність учителя української мови і літератури*, що включає бездоганне володіння усталеними нормами сучасної української літературної мови в її орфоепічних, лексичних, словотворчих, граматичних, правописних, стилістичних варіантах, а також майстерну вербалізовану передачу суб'єктам професійно-педагогічної комунікації думок, почуттів, відчуттів, емоцій тощо, дотримуючись засобів логічної виразності, інтонації, наголосу, темпоритму, відповідних пауз, єдності інтралінгвістичних та екстралінгвістичних характеристик;
- *творча комунікативно-мовленнєва активність* як динамічний інтегративний стан словесника-майстра, що характеризується прагненням до різноманітної художньо-педагогічної мовної і мовленнєвої діяльності;
- *акмелінгвістична позиція*, яка вироблена системою відношень словесника-україніста до неперервного вивчення і якісного викладання рідної мови, що забезпечується високою лінгвістичною свідомістю вчителя, постійною потребою вдосконалювати власне мовлення, шліфувати індивідуальний мовний стиль, прагненням досягти акме-вершини мовно-мовленнєвої майстерності і високих результатів у професійній діяльності;
- *створення «Авторської системи діяльності»* (послугуємось терміносполукою, введеною в науковий обіг Л.І. Дубровіною і Н.В. Кузьміною) як оригінальної загальнопедагогічної, лінгводидактичної і методичної системи, в межах якої створюється потужне мотиваційне поле для опанування рідної мови з урахуванням суб'єктного досвіду, мотиваційних і пізнавальних детермінант учнів, їхніх домінувальних стилів навчання та стилів мислення. В «Авторській

системі діяльності» відбувається перепроєктування на більш високий рівень продуктивності за допомогою навчальної дисципліни, прагнення до вироблення зразків висококультурного спілкування. Досягнення вершинних результатів уможливується за такого підбору граматичного матеріалу, що розвиває творчість, увагу, самоспостереження, самокорекцію, розширення індивідуального мовного досвіду в його культурних аспектах.

Акмелінгвістична майстерність учителя української мови і літератури діалектично пов'язана з високим рівнем загальної культури педагога в її мисленнєвому, поведінковому і почуттєвому проявах, тобто віддзеркалює процеси мовомислення, мовотворення і мовопродукування. Сучасні лінгводидакти, зокрема Н.Б. Голуб, А.П. Загнітко, А.Й. Капська, С.О. Караман, Л.І. Мацько, Т.Г. Окуневич, М.І. Пен-тилюк, О.М. Семенов, Г.Л. Токмань тощо, визначаючи вимоги до культури мовлення вчителя української мови і літератури, акцентують особливу увагу на змістовності, правильності (нормативності), комунікативній доцільності, багатстві, точності, виразності, стилістичній вправності, грамотності, ясності, тощо. Принагідно зауважимо, що сформованість зазначених комунікативних характеристик має бути притаманна мовленню вчителя будь-якого фаху, проте для словесника-україніста сформовані на високому рівні якості мовлення, становлячи своєрідну окремішність, свого роду професійну ментальність, є **константами професійної придатності, сутнісними показниками компетентного виконання професійних обов'язків і функцій**. Це передусім пов'язано із творчо-мистецькою природою діяльності вчителя української мови і літератури, художньо-естетичною спрямованістю особистості, специфічним образом мислення, оригінальним світосприйняттям та багатогранною мовною картиною світу.

У системі післядипломної освіти з

метою створення досконалого професійного вербального іміджу словесника обов'язково має бути передбачена й зrealізована **цілеспрямована система практико-зорієнтованих заходів протягом усього міжатестаційного циклу** у вигляді варіативної складової (спецкурси, факультативи «Культура наукової української мови у професійній діяльності вчителя-словесника», «Мистецтво виразного читання», «Ораторика словесника-майстра» тощо), спеціальної системи комунікативних вправ з опорою на комунікативно-діяльнісний принцип навчання, спрямованих вдосконалення мовно-мовленнєвої майстерності. Досягти акме-рівня мовно-мовленнєвої культури словесникові допоможе систематична робота над інтонаційно-мелодійною виразністю голосу, діапазоном і темпоритмом мовлення, нівелювання голосового напруження та емоційного виснаження при переходах від одного голосового регістру до іншого. Підвищенню техніки мовлення вчителя-словесника сприятимуть вправи на поліпшення якості дихання та різних голосових властивостей, розширення діапазону голосу, вироблення досконалої дикції, формування навичок в інтонаційно-логічному аналізі літературних творів, робота з виразного читання текстів різної жанрової специфіки (епічних, ліричних, драматичних), їх декламування, плекання народно-поетичних зразків, власна творчість. Ефективними методами проведення практико-зорієнтованих занять виступають різні види інтерактивного імітаційного моделювання (розігрування комунікативних ролей, проектування ситуацій спілкування, рольові ігри), комікативно-ситуаційні вправи та ін., покликані забезпечити творче професійне мислення, пізнавальну мотивацію і формування стійких мовленнєвих навичок, сприяють професійному та загальному зростанню фахівця. Така система курсових і післякурсівних заходів забезпечить розвиток творчого професійного мислення вчителя-сло-

весника на рівні післядипломної освіти, підвищення пізнавальної мотивації педагога, формування його стійких мовно-мовленнєвих навичок, сприятиме лінгвоакмеологічному та загальному зростанню фахівця.

Висновки. Отже, важливим компонентом педагогічної майстерності є акмелінгвістична майстерність учителя-словесника, що слугує ефективним засобом здійснення продуктивної професійної діяльності, професійно-педагогічного спілкування і комунікативної взаємодії. Майстерне мовлення словесника-україніста, створюючи живий процес свідомого творчого опанування знань, активізуючи пізнавально-мисленнєву активність школярів, має відповідати ознакам змістового наповнення, виразності і взаємовідповідності внутрішньої і зовнішньої форми, емоційності, імпровізаційності, що передбачає коригування намічених схем мовленнєвих актів, логічну перспективу подачі і засвоєння навчального матеріалу у зв'язках і відношеннях. Критеріями сформованості акмелінгвістичної майстерності вчителя української мови і літератури вважаємо: а) опанування словесником таких культуротворчих компонентів, як емоційна культура, високий рівень культури мислення, лінгвістична свідомість, мовно-мовленнєва компетентність, наявність стійкої акмелінгвістичної позиції та рефлексивних умінь; б) досконале володіння словесником-україністом комунікативними атрибутами мовлення (змістовність, бездоганна правильність, комунікативна доцільність, мовленнєвий артистизм тощо), що передусім ґрунтуються на послуговуванні нормами сучасної української літературної мови на всіх рівнях мовної системи в усному і писемному різновидах; в) вироблення індивідуальної мовленнєвої манери, що уможливило ефективну організацію педагогічного дискурсивного діалогу; г) уміле послуговування в процесі професійно-педагогічної взаємодії риторичним інструментарієм.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ардатова Е.В. Акметехнологии обучения русскому языку [Електронний ресурс] / Е.В. Ардатова. – Режим доступу: [www. URL: http://www.spiritoftime.su/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=20&Itemid=28&lang=ru&limitstart=2](http://www.spiritoftime.su/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=20&Itemid=28&lang=ru&limitstart=2).
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Юрий Николаевич Караулов – М.: Наука, 1987. – 262 с.
3. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб / Кол. авторів за ред. М.І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
4. Семенов О.М. Культура наукової української мови і літератури : навч. посіб. [Текст] / Олена Миколаївна Семенов. – К.: Академія, 2010. – 216 с.
5. Сидоренко, В.В. Сучасний учитель української мови і літератури як агент соціокультурних змін: інноваційні ролі і функції в післядипломному просторі [Текст] / Вікторія Вікторівна Сидоренко / Materiály VIII mezinárodní vědecko-praktická konference «Dny vědy-2012» (27 března-05 dubna 2012 roku). – Díl 31. Pedagogika: Praha. Publishing House «Education and Sciencs» s.r.o. – С. 33-36.

СМОЛІКЕВИЧ Н.Р.,
викладач, Львівський державний
університет внутрішніх справ
м. Львів

ПЕРЕВАГИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

У статті розглядаються основні позитивні характеристики американської вищої освіти, вказуються причини популярності та престижності університетів США в усьому світі, зроблено висновки щодо шляхів покращання якості вищої освіти в Україні.

Ключові слова: вища освіта, фінансування, ринкові відносини, світовий глобалізаційний процес, престижність вищого навчального закладу, привабливі риси, якість надання освітніх послуг.

В статье рассматриваются главные положительные характеристики американского высшего образования, указываются причины популярности и престижа университетов США в целом мире, сделано выводы относительно улучшения качества высшего образования в Украине.

Ключевые слова: высшее образование, финансирование, рыночные отношения, мировой глобализационный процесс, престиж высшего учебного заведения, привлекательные особенности, качество предоставления образовательных услуг.

The article deals with main positive characteristics of US higher education, gives some reasons of popularity and prestige of the USA universities around the world and makes conclusions about quality improvement ways of Ukrainian higher education.

Key words: higher education, financing, market relations, world global process, prestige of higher educational institution, attractive peculiarities, quality of giving of educational services.

Тема статті є дуже актуальною, оскільки, вивчивши досвід передової країни з високим рівнем якості вищої освіти, проаналізувавши пріоритетні напрямки розвитку американської вищої школи, можна буде зробити висновки щодо покращення якості вітчизняної системи вищої

освіти, її швидкого розвитку та визнання наших дипломів за кордоном, що є дуже важливим у сьогодишньому глобальному світі, де головним завданням вищих навчальних закладів є навчання і виховання високоосвіченого конкурентноспроможного спеціаліста-фахівця у певній галузі знань. Престижність закладу визначається

© Смолікевич Н.Р., 2012

його спроможністю надавати якісну вищу освіту та наявністю високого відсотка іноземних студентів, які виявили бажання навчатися саме у цьому вузі, що, відповідно, через вливання додаткового капіталу буде сприяти його подальшому розвитку.

Метою статті є ґрунтовне дослідження головних позитивних ознак, якісних характеристик вищої освіти США, з'ясування головних причин популярності та умов досягнення високого рівня вищої освіти. Результати дослідження можуть бути запропонованими для використання у вітчизняній системі вищих навчальних закладів, оскільки сприятимуть сприяти покращенню надання навчальних послуг та підвищенню їх рейтингу не лише в межах України, але й у світі, що сприятиме прогресивному розвитку країни у цілому.

З 2005 р., коли Україна підтримала світовий глобалізаційний процес «навчання без кордонів» з переходом до єдиної системи вищої освіти, було підписано Болонську декларацію про створення єдиного європейського освітнього простору. Для України почався складний шлях пошуку та забезпечення гідного місця серед інших ВНЗ Європи. Було введено модульно-кредитну систему навчання, за якою працюють університети як Європи, так і США. Сучасна вища освіта України має багато проблем та труднощів:

- що краще: тести чи вступні іспити?
- покращення якості навчання;
- вимоги до студентів;
- вимоги до викладачів;
- корупція у ВНЗ;
- низький рейтинг серед інших університетів Європи та США;
- незадовільний рівень матеріальної бази вузів;
- недостатність фінансування ВНЗ;
- незначна кількість іноземних студентів.

Роль якісної освіти для кожної окремої людини та суспільства цілому зростає з кожним роком. Рівень вищої освіти взаємопов'язаний з рів-

нем економічного розвитку держави, і, відповідно, високий рівень освіти, престижність та доступність ВНЗ притягує в країну іноземних студентів, а отже – додатковий капітал, який дає поштовх подальшому розвитку вузів і загальному розвитку країни.

Шлях розвитку системи вищої освіти США відрізнявся від систем вищої освіти в європейських країнах, що склалася під впливом відмінних історичних, політичних, економічних та соціальних чинників. У Європі кожен вищий навчальний заклад розвивався окремо (був окремою одиницею у системі), а в США професійні школи, коледжі, інститути входили до складу університету. З часом крім ступеня бакалавра вони почали присвоювати ступені магістра і доктора. Так до початку ХХ ст. утворилися великі університети [9].

Над питаннями сутності, структури та розвитку вищої освіти США працювало багато зарубіжних та вітчизняних науковців. Серед яких є американські дослідники: Т. Крон, Р. Хофштеттер та Р. Хе-Вигхорст. Структуру освіти висвітлювали у працях українські науковці: В. Кремінь, М. Степко; питанням розвитку вищої освіти займалися такі українські вчені, як: М. Дудка, А. Лютих, С. Максимюк, В. Саверська-Лихошва, А. Сбруєва; питаннями кадрового забезпечення – К. Астахова; рейтингом оцінювання навчальних досягнень студентів – І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко. Серед американських науковців, які досліджували питання фінансового забезпечення вищої освіти, можна назвати Г. Беккера, Ч. Бексона, М. Благую, А. Вагнера, Дж. Вейзе, К. Ерроу, ДЖ. Кейнса, Є. Кола, Я. Мінсента, П. Самуельсона, Я. Тімбергена, а також це питання розглядали українські дослідники: Ю. Ю. Бенедик, Й. Бескид, Т. М. Боголюб та інші. Різні аспекти вищої освіти США широко висвітлюються в інтернет-джерелах, серед яких увагу привертають саме першоджерела – це веб-сайти провідних аме-

риканських університетів: Гарвардський, Бостонський, Пенсільванський, Прінстонський, Колумбійський, Нью-Йоркський, Чиказький університети та багато інших.

Згідно з даними ЮНЕСКО, США посідає друге місце у світі за кількістю закладів вищої освіти – більше 5700 ВНЗ усіх видів (у кожному штаті – більше 115); до них належать: заклади після середньої освіти різного виду і напівпрофесійні школи, незалежні професійні школи, 2-х річні та 4-х річні коледжі, технологічні коледжі чи інститути, університети [6].

Як зазначає інтернет-джерело, з усіх країн заходу США має найбільший відсоток студентів щодо всього населення, у цій градації країнами, які мають менший показник, є: Японія, Канада, Австралія та Нова Зеландія. А у віковій групі населення від 18-20 років більше студенти складають більше 40 % [8].

Важливою ознакою вищої освіти США є надання якісних освітніх послуг, що підтверджують рейтинги міжнародних досліджень авторитетних видань і організацій, таких, як: Times Higher Education, Top 200 World University Rankings 2010, QS Top University Rankings 2010. Згідно з цими даними американські університети є у п'ятірці найкращих і складають найбільшу частку кращих університетів світу [10].

Система вищої освіти США немає чіткої структури та сталих складових у її системі. Це у значною мірою зумовлено устроєм та величиною території держави. Екс-президент правління науково-педагогічного центру США Т. Крон зазначав, що впевненим можна бути лише у тому, що вища освіта здобувається після закінчення середньої освіти. Отже, не можна говорити про типовий вуз як характеристику вищої освіти, так само як і про типову програму, бо навіть в академічній свободі ряд американських авторів, таких як Р. Хофштеттер та Р. Хе-Вигхорст, вбачають прояв волелюбності американського народу [8].

Згідно з 10-ю поправкою до Конституції США, вся система освіти підпорядкована органам правління окремих штатів, тому керівництво вищою освітою вважається децентралізованим. Все ж таки на державному рівні вплив уряду є доволі значним [8]. Слід зазначити, що держава утримує достатній контроль над закладами вищої освіти, фінансуючи значну частину наукових програм в університетах, утримуючи дворічні та чотирирічні коледжі (а це – майже 80% від усього студентства США) [9].

Система вищої освіти країни характеризується її багатоцільовим і багатофункціональним характером (від забезпечення базовими загальними знаннями, вузькою спеціалізацією випускників ВНЗ, аж до проведення фундаментальних досліджень). Нові вимоги до кваліфікації фахівців змінюють вимоги до системи вищої освіти, підходи до спеціалізації студентів, до методів освіти. Вищі навчальні заклади почали готувати спеціалістів новітніх професій – аналітиків систем, фахівців у галузі генної інженерії, інформаційних технологій, міжнародних відносин, а держава активно сприяє таким перетворенням та подальшому розвитку вищої освіти.

Характерною особливістю вищої освіти США є її поділ на два рівні: нижчий рівень підготовки (undergraduate level): ступінь бакалавра (Associate Degree and Bachelor's Degree) і вищий рівень підготовки (graduate level): ступені магістра та доктора (Master's Degree and Doctor's Degree).

Ще однією із багатьох привабливих рис вищої освіти США є її гнучка ступенева система. Студент може перервати навчання на будь-якому рівні, а згодом його продовжити, або – змінити спеціалізацію.

Важливою відмінною рисою від наших університетів є те, що за перші два роки навчання у ВНЗ США студенти здобувають кредити, вибираючи в основному дисципліни загального циклу, та більш свідомо підходять до ви-

бору своєї спеціалізації, а, відповідно, і необхідних предметів з обраного фаху у наступні роки навчання на 3-му та 4-му курсах [4].

Характерною рисою вищої освіти у США є кількісне переважання приватних закладів над державними (більше, ніж 2/3 від загальної кількості), хоча більше 70% усіх студентів навчаються у державних вузах; це пов'язано з тим, що у кожному приватному виші налічується до 100 студентів, а у державних вузах – декілька десятків тисяч осіб. Майже всі найпрестижніші університети США є приватними; у них плата за навчання дуже висока. Тому позитивним моментом є те, що уряд надає гранти, стипендії для фінансової підтримки кращих студентів. У країні є найбільша частка студентів із сімей робітників та фермерів, як і у ВНЗ Великої Британії [8].

Університети США поділяються на два типи: багатопрофільні та дослідницькі, другі – значно престижніші. Багатопрофільні – це ті університети, що надають магістерський ступінь підготовки, а дослідницькі університети, крім магістерського, забезпечують і докторський ступінь підготовки. Більшість університетів мають достатньо розвинену базу для проведення докторських програм, решта – це багатопрофільні університети з бакалаврськими та магістерськими програмами [9].

Визначальним є те, що освітня політика університетів керується пріоритетними напрямками федеральної наукової політики, що зосереджує свою увагу на розвиток фундаментальної науки, налагодження ефективних зв'язків із промисловим бізнесом. Тому університети, що виконують основну науково-дослідну роботу, значною мірою перебувають під наглядом федеральної влади; більше 60% коштів на науково-дослідну роботу надає федеральний уряд у вигляді замовлень, договорів, контрактів. Федеральна влада має значний вплив на ці навчальні

заклади, який вона здійснює не через відомство освіти, а через інші урядові агентства.

Інша характерна риса – це відсутність єдиного програмно-методичного центру. Хоча у США був прийнятий документ «Америка 2000», у якому розроблені стандарти освіти (добровільні щодо їх виконання): а) зміст освіти, б) якість засвоєння знань, в) матеріальне забезпечення.

Ще одна характерна риса – акредитація всіх ВНЗ, що визначає відповідність або невідповідність окремого університету певним стандартам. Акредитацію проводять понад 30 регіональних і професійних агентств – це, в основному, певні урядові та громадські органи, затверджені відомством освіти. Оскільки управління системою ВНЗ є децентралізоване, у кожному штаті є свої, спеціально створені, акредитаційні органи.

Наступною характерною рисою є велика кількість деканів, які відповідають за окремі ділянки роботи зі студентами. Є такі посади: декан та помічник декана зі студентських питань, декан зі студентського життя з двома помічниками і замісник декана зі студентського життя, декан з питань проживання у гуртожитку та досить велика кількість деканатів. Вони та органи самоврядування здійснюють контроль за студентським життям та навчанням.

Характерним є те, що більшість студентів (приблизно 70%) надають перевагу отриманню диплому з гуманітарних наук. Тому найбільший престиж мають університети, які більше звертають увагу на гуманітарну освіту. Це, насамперед, Гарвардський, Стенфордський, Каліфорнійський, Нью-Йоркський університети. Хоча і великі технологічні університети, як, наприклад, Массачусетський, користуються значним авторитетом серед молоді.

На сучасному етапі розвитку освіти уряд змістив акцент на точні та природничі науки, про що йдеться в акті

«Цілі 2000: освічена Америка». Створено національний комітет з мети освіти – консультативна рада при президенті, міністрі освіти та конгресі США, а також національну раду з освітніх стандартів і удосконалення освіти.

Кількість студентів, які здобувають ступінь бакалавра, є найбільшою, тому що не всім вдається поступити на навчання на вищому рівні підготовки: магістерському чи докторському. Розподіл студентів за ступенем диплома, що випускаються щорічно, є такий: близько 80% бакалаврів, 20% магістрів, 3% докторів наук.

Типовою характеристикою вузу, а особливо успішного, є його відмінна матеріальна база. Він забезпечений всіма засобами навчання: ТЗН (діа-, епі-, кінопроектори), мультимедійні засоби навчання, учбове телебачення, комп'ютерні класи тощо. Характерною перевагою є те, що все більше закладів застосовують новітні передові технічні засоби і для дистанційного навчання студентів, спілкування між викладачем та групою студентів. Все частіше відбуваються телеконференції науковців стає миттєвим.

Слід зазначити, що уряд прийняв рішення про зміцнення науково-дослідної бази сфери освіти, що передбачає виділення значної суми коштів на створення чотирьох науково-дослідних інститутів:

1. національний інститут студентської успішності та оцінки якості навчання;
2. національний інститут навчання «важких дітей»;
3. національний інститут управління освітою, фінансів, стратегій і менеджменту в освіті;
4. національний інститут післясередньої освіти, бібліотечної справи і неперервної освіти.

Завданнями цих інститутів є дослідження та вирішення проблем, негативних чинників, що виникають у сфері освіти [8].

Політика уряду направлена на якнайбільше залучення іноземців у за-

клади країни, тому створено потужну систему найрізноманітніших органів, організацій та агентств для виконання цього завдання. Заклади вищої освіти вирішують питання про вступ кандидата, який подав всі необхідні документи за 6–12 місяців [9]. Країна є лідером щодо кількості іноземних студентів, але не за відсотком щодо загальної кількості всього студентства і щодо найбільшої кількості країн, з яких прибуває молодь, щоб здобути вищу освіту. Вищі приваблюють іноземних студентів, викладачів та науковців завдяки високій якості освіти та найкращим умовам праці.

У ВНЗ США щороку навчаються 550 тис. іноземних студентів, на яких вузи заробляють близько 10,5 млрд. доларів. Для іноземних студентів особливо привабливими є спеціальності у сфері бізнесу і управління (фінанси, банківська справа, маркетинг), права і комп'ютерних наук [7]. Здобувши диплом про вищу освіту у США, який визнається всюди, можна досягти перспективної кар'єри, отримати роботу у будь-якій країні.

Країна вирішує питання фінансового забезпечення розвитку вищих навчальних закладів за рахунок загального фонду державного бюджету та розширення кола власних надходжень від студентів, спонсорів, меценатів. Для закладів необхідним є впровадження ефективних методичних підходів до організації та поточного планування доходів і витрат, розробки напрямів їхнього розвитку.

Сучасні механізми фінансування вищої освіти формуються за умов зменшення державного фінансування і розвитку ринкових відносин у сфері освіти, а конкуренція забезпечує позитивний ефект її розвитку [3, с. 87].

З боку держави спостерігається тенденція фінансувати не заклад, а студента. Вона все більше фокусується на виділенні державних коштів закладам за рахунок студентів, а, отже, підтримує не вуз, а студента. Є два види фінансової допомоги держави студен-

там:

1. пряма фінансова допомога – оплата навчання (гранти, стипендії);
2. непряма допомога шляхом надання позик.

Такі методи фінансування державою ВНЗ призводять до більшої виборності у державному фінансуванні закладів вищої освіти та позитивної конкуренції між ними за залучення студентів, що, у свою чергу, стимулює ефективність та якість надання освітніх послуг вищими навчальними закладами. Такого виду конкуренція може здійснюватись на двох рівнях:

1. студенти конкурують між собою за отримання державної фінансової підтримки;
2. вищі навчальні заклади повинні конкурувати за студента.

Можна зробити висновок, що належний рівень вищої освіти у США підтримується достатнім науково-фінансовим рівнем. Серйозні глобальні наукові дослідження та функціонування спричинили швидкий розвиток американських коледжів й університетів та становлення їх найпрестижнішими у світі.

У фінансовому забезпеченні вищої освіти використовуються економічні методи правління в умовах ринкової економіки. Цей досвід зарубіжних країн слід запроваджувати для покращення рівня вищої освіти в Україні. Вища освіта повинна фінансуватися державою, але й самим закладам необхідно заробляти на свій розвиток. Велику частку у бюджет держави ВНЗ вносять опосередковано через навчання і підготовку фахівців (за оцінкою експертів, 50% внутрішнього валового продукту в державі створюють працівники з вищою освітою) [2, 3]. У США, Данії, Фінляндії, Ізраїлі та інших країнах діє метод фінансування «за результатами», що бере до уваги показник якості підготовки спеціалі-

тів та передбачає ретельний контроль якості надання освітніх послуг вищими навчальними закладами. Такого роду фінансування сприяє покращенню роботи закладу в цілому, хоча не завжди такий урядовий контроль веде до досягнення своїх цілей [1].

Отже, для покращення стану вищої освіти в Україні слід також застосовувати метод фінансування «за результатами», але, потрібно щоб держава справедливо визначала та краще фінансувала ті вузи, які виховують конкурентоспроможного та високоосвіченого фахівця не тільки в межах країни, але й на глобальному ринку праці, розробила ефективну схему надання державної підтримки обдарованим студентам: гранти, пільгову оплату за навчання. Важливим чинником також є розширення джерел фінансування: меценатство, спонсорство, надання приватних послуг, кредитування ВНЗ і студентів, а головне – залучення іноземного капіталу через популяризацію вітчизняних вишів та створення необхідних умов для надання якісних освітніх послуг для іноземних студентів.

Вирішення завдань освіти вимагає комплексних змін, реформ не тільки для освітньої галузі, але й для всього суспільства. Розвиток освіти спричиняє позитивний економічний і соціальний розвиток країни, зміцнює її становище у світі. Основними напрямками її удосконалення у сучасних умовах є покращення якості підготовки спеціалістів та їхня швидка адаптація до змінного навколишнього середовища, до зростаючих вимог на ринку праці, чинників глобальної конкуренції. Важливим питанням залишається розширення доступу до вищої освіти, підвищення освітнього та кваліфікаційного рівнів, що урівняє розміри оплати праці та підвищить рівень життя населення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бенедик Ю. Ю. Покращення фінансового забезпечення розвитку вищої освіти в Україні на основі досвіду зарубіжних країн // www.naib.org.ua
2. Бескид Й. Фінансовий механізм вищої школи в умовах ринку//Фінанси України. – 2003. – № 8. – С. 103 – 106.
3. Богогліб Т. М. Фінансове забезпечення розвитку вищої освіти і науки в трансформаційний період: монографія. – К., 1998. – 227 с.
4. Саверська – Лихошва В. Освіта в США:/Розвиток вищої освіти в США, // Історія в школі. – 2003. – № 9. – С. 38 – 39.
5. О.В. Тарасова у статті: Вища освіта в США: сучасний стан та пріоритети розвитку//Вісник національної академії Державної прикордонної служби України 3/20011 // www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_3/11tovspr.pdf.
6. www.for.lib.kherson.ua/osvita-v-ssha.htm.
7. <http://kpi.ua/newspaper/2006/23>
8. www.psi-help.com/pdruchnic-z-psichologichno-pedagogki/33-metodichij-posbni/281-vishha-osvta-v-ssha.html
9. <http://www.shkola.ostriv.in.ua/publication/code-2463cbebe399>
10. <http://www.vyvchay.com/.../вища-освіта-в-сша-не-всє-так-складно-як-здається>

СОЛОВЕЙ Л.С.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Інститут туризму Федерації
професійних спілок України

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття аналізує сучасний стан підготовки туристичних кадрів в Україні. Визначено тенденції розвитку вітчизняної туристичної освіти, запропоновано деякі шляхи її оптимізації.

Ключові слова: підготовка кадрів, туристична освіта, стандарти професійної підготовки фахівців, сфера туризму.

Статья анализирует подготовку туристских кадров в Украине, определяет тенденции развития туристского образования, предлагает пути его оптимизации.

Ключевые слова: подготовка кадров, туристское образование, стандарты профессиональной подготовки специалистов, сфера туризма.

The article analyses the training of specialists in the sphere of tourism, determines the tendencies of the development of national tourism personnel training. Some recommendations are suggested to optimize the national education and training in tourism.

Key words: training of tourism personnel, tourism education, standards of professional training, tourism.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема підготовки кадрів для вітчизняної туристичної сфери є предметом активного наукового дослідження вчених багатьох галузей знань – географії, економіки, екології, історії, педагогіки, психології, соціології, правознавства та ін.

Теоретико-методологічні засади становлення системи підготовки фа-

хівців туризму в Україні закладено науковим доробком таких вчених, як В. К. Бабарицька, О. О. Бейдик, Л. В. Грибова, А. П. Конох, М. П. Крачило, Л. Г. Лук'янова, О. О. Любіцева, О. Ю. Малиновська, М. П. Мальська, Г. П. Наumenко, Л. І. Поважна, Л. В. Сакун, М. І. Скрипник, Т. І. Ткаченко, В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, Г. С. Цехмістрова та ін.

Як свідчить світовий досвід, необ-

© Соловей Л.С., 2012

хідною умовою успішного розвитку туризму є його відповідне забезпечення. В результаті інтенсивного розвитку туризму проблема його кадрового забезпечення загострилася. Однак точну потребу у туристичних кадрах сфери через недосконалість Національних класифікаторів України («Класифікатора видів економічної діяльності» та «Класифікатора професій»), в яких недостатньою мірою представлено специфіку туристичної сфери, визначити практично неможливо.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан професійної туристичної освіти, запропонувати деякі шляхи оптимізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах туристичного профілю.

Сучасна вітчизняна туристична освіта через проблеми, пов'язані з недосконалими державними освітніми стандартами професійної туристичної освіти, неадаптованістю навчальних планів і програм до сучасних вимог і потреб туризму, недостатньою навчально-методичною і навчально-матеріальною базами ВНЗ, нестачею кваліфікованих викладацьких кадрів має, як результат, невідповідну якість підготовки кадрів. Потреба у вдосконаленні системи професійної освіти в туризмі викликана не тільки соціальним замовленням суспільства, змінами вимог до рівня якості підготовки з боку роботодавців, а й підвищенням конкурентоспроможності фахівців на вітчизняному та світовому ринках праці. Подальший динамічний розвиток туризму вимагає від фахівців туризму більш ефективної праці, вищого професіоналізму, який можна набути тільки через зростання якості підготовки у сфері освіти. Ринок праці потребує професіоналів, які володіють новітніми технологіями та програмними продуктами, комунікативно-психологічними особливостями спілкування з клієнтами, є обізнаними в основах просування туристичних послуг [2].

На формування і розвиток системи підготовки кадрів для сфери туризму

впливають як зовнішні чинники (серед яких світові тенденції розвитку туризму та туристичної освіти; освітня політика держави, що регламентується державними та законодавчими актами; зміст освіти (навчальні плани, програми, підручники), ринок праці), так і внутрішні чинники (характер освітньої системи навчального закладу, загальний світогляд викладачів та рівень їх підготовки до інноваційної діяльності, якісний склад студентів у порівнянні з кількісним та ін.) [6, с. 153 – 154].

На думку фахівців, удосконалення вітчизняної системи підготовки фахівців сфери туризму, її адаптація до загальноєвропейських освітніх стандартів стануть можливими за умови об'єднання зусиль, координації та кооперації діяльності туристичних організацій, навчальних центрів, вищих навчальних закладів туристичного профілю, навчальних закладів післядипломної освіти, курсової мережі з підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації туристичних кадрів, семінарів та ін.; удосконалення нормативно-правової бази туристичної освіти; створення якісно нових державних освітніх стандартів для професійної туристичної освіти всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів; вивчення світового досвіду та формування у майбутніх фахівців сфери туризму необхідних професійних знань, умінь, навичок, що відповідають світовим освітнім стандартам; розвиток регіональних систем підготовки фахівців сфери туризму; розробки єдиного стандарту, іншими словами, “моделі” фахівця сфери туризму і моделі його підготовки; впровадження інноваційних педагогічних технологій; оновлення науково-методичного та інформаційного супроводу освітнього процесу; залучення до викладання практиків сфери туризму; підвищення якості освіти та конкурентоспроможності випускників вітчизняних навчальних закладів туристичного профілю на світовому ринку праці [1; 5; 6; 7].

На нашу думку, потрібно, перш за

все, об'єднати зусилля державних органів управління туристичною сферою, наукових і навчальних установ для розробки та впровадження стандартів професійної підготовки фахівців сфери туризму. Виконання цього завдання потребує: вивчення потреби ринку праці у кадрах туристичних професій і внесення доповнень і змін у Класифікатор професій; розробки кваліфікаційних вимог до туристичних професій і створення розділу "Кваліфікаційні характеристики посад працівників туристичної сфери" у Державному класифікаторі професій; розробки професійних стандартів категорій працівників туристичної сфери; удосконалення структури ступеневої системи професійної освіти в туризмі; розробки системи кваліфікації персоналу та компетентності для застосування її до випускників всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів туристичної освіти.

Проведений аналіз підготовки фахівців сфери туризму дозволив виявити деякі тенденції розвитку туристичної освіти в Україні на сучасному етапі.

По-перше, характерною рисою сучасної туристичної освіти є перехід від адміністративного формування змісту освіти до об'єднання зусиль усіх зацікавлених сторін у вирішенні проблем освіти, що надає педагогам, студентам, роботодавцям можливість вибору змісту, форм і методів організації навчального процесу в освітньому закладі.

По-друге, професійна кваліфікація фахівця сфери туризму, як відомо, залежить не тільки від отриманої загальної та спеціальної підготовки, але і від світового досвіду та стандартів туристичної індустрії. Тому особливістю формування змісту туристичної освіти є орієнтація теоретичної та практичної професійної підготовки на світовий досвід. Вважаємо, що постійне інноваційне оновлення навчальних програм, планів підготовки фахівців сфери туризму буде враховувати не тільки світовий досвід, а й перспективні потреби сфери туризму та туристичного бізне-

су. Фахівці туристичної сфери повинні володіти професійними знаннями, навичками, вміннями, необхідними для ефективної професійної діяльності. Навчання за оновленими програмами повинно забезпечити всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця, заохочувати їх до самостійного мислення, готувати до обов'язкового неперервного самонавчання, самоосвіти, самовдосконалення протягом усієї професійної діяльності.

По-третє, як показав досвід, від фахівців сфери туризму всіх ланок, а особливо вищої (управлінської) вимагається не тільки досконале знання фаху, а й високий рівень володіння професійним мовленням. Уміння спілкуватися мовою професії підвищує ефективність праці, допомагає орієнтуватись у професійній сфері, встановлювати ділові контакти. Відомо, що рівень культури усного та писемного ділового мовлення визначається правильністю, комунікативною досконалістю, аргументованістю, доцільністю, стислістю, точністю. Проведене дослідження довело, що переважна більшість фахівців туристичної сфери спілкується російською мовою. Ймовірно, цей факт пояснюється тим, що сьогодні українське професійне мовлення сфери туризму, на жаль, поки що перебуває на етапі становлення, унормування. Проведений аналіз навчальних планів напряму підготовки 6.030601 "Менеджмент" освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" Інституту туризму Федерації професійних спілок України свідчить, що на вивчення "Ділової української мови" за навчальним планом 1997 р. виділялося 72 год. (54 год. аудиторні заняття, 18 год. СРС), тоді як за навчальним планом 2010 р. на вивчення "Української мови (за професійним спрямуванням)" виділено 108 год. (54 год. аудиторних занять, 54 год. СРС), що складає 3 кредити. Вважаємо, що у майбутньому проблема, пов'язана з українським професійним мовленням, поступово вирішиться [3; 4].

Варто зазначити, що ефективність і результативність системи підготовки фахівців сфери туризму залежить від рівня інтеграції освітнього процесу в практику туризму. Науковці дійшли висновку, що для формування висококваліфікованих фахівців сфери туризму необхідно, щоб зміст навчання відповідав вимогам їх майбутньої діяльності, щоб існував зв'язок навчання та виробничої практики, взаємозв'язок теоретичних знань з практикою, відбувалося стажування на робочих місцях упродовж навчання у ВНЗ.

Крім цього, кращому розумінню тенденцій і перспектив розвитку вітчизняного та міжнародного туризму, зближенню та співпраці туристичної освіти і ринку туристичних послуг сприяє участь студентів старших курсів у науково-дослідницькій діяльності та проходження практики на туристичних підприємствах. Очевидно, що подальше зміцнення зв'язків між теорією та практикою, між системою підготовки фахівців сфери туризму та виробничою діяльністю туристичних підприємств залежатиме від постійного вивчення потреб туристичного ринку праці, залучення працюючих фахівців і практиків сфери туризму до викладацької справи, тісного зв'язку викладачів профільних дисциплін з туристичними підприємствами, розвитку науково – дослідницької діяльності у навчальному закладі.

Характерною особливістю сучасної туристичної освіти стала інтернаціоналізація. Майбутніх фахівців сфери туризму насправді важливо знайомити з культурою інших країн і народів, їх віросповіданнями, традиціями та звичаями, національними кухнями, вчити розуміти та поважати іншу культуру.

Як свідчить досвід навчального процесу у вітчизняних ВНЗ, основними напрямками розвитку інтернаціоналізації туристичної освіти вважається, по-перше, введення до навчальних планів дисциплін, що вивчають традиції, релігію, культуру різних народів світу ("Світова культура і мис-

тецтво", "Туристичне краєзнавство", "Релігієзнавство", "Іноземна мова" та ін.). По-друге, важливо організовувати обмін викладачами і студентами між навчальними закладами різних країн. По-третє, потрібно спонукати викладачів і студентів брати участь в освітніх програмах навчальних закладів інших країн, а також організовувати для студентів старших курсів практику на туристичних підприємствах в країнах з розвиненою сферою туризму. Насправді, така практика вже стала звичайною в провідних туристичних навчальних закладах України. Важливо, щоб перебуваючи закордоном, фахівець сфери туризму не забував, що він – представник української держави, носій і знавець національної культури.

Одним з напрямів модернізації та покращення якості підготовки фахівців сфери туризму має стати професійно орієнтоване вивчення студентами іноземних мов. Професійна діяльність фахівців туризму вимагає знання іноземних мов на високому рівні для проведення переговорів, листування, оформлення контрактів, спілкування з клієнтом, вирішення можливих конфліктних ситуацій. Відомо, що неясність, непорозуміння, двозначність у спілкуванні можуть призвести до фінансових збитків, втрати клієнта та ін. Знання культурних особливостей країни-партнера, її історії, традицій та звичаїв допоможуть у професійному спілкуванні іноземною мовою. Професіонал, який вільно володіє кількома іноземними мовами, стає більш мобільним, гнучким, здатним адаптуватися до вимог світового ринку праці.

Власний досвід автора дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі навчання іноземним мовам у ВНЗ туристичного профілю характеризується чіткою професійною спрямованістю. Насправді, курс іноземної мови на відміну від інших фахових дисциплін має свою специфіку. Якщо інші дисципліни ставлять за мету засвоєння знань основ науки, то при вивченні іноземної мови знання мають бути лише не-

Таблиця 1.

Напрями діяльності вищих навчальних закладів щодо удосконалення підготовки фахівців сфери туризму

Напрями діяльності	Завдання
Навчально-виховний процес	Застосування новітніх освітніх технологій, нетрадиційних методів навчання у навчальному процесі. Проведення олімпіад, організація виставок, виставок-продаж, фестивалів, конкурсів, змагань, огляд-конкурсів. Організація практичної професійної діяльності студентів під час канікул. Участь в обмінах студентами з зарубіжними ВНЗ. Пропаганда та обмін ідеями та досягненнями навчально-виховного процесу (конференції, семінари, видавнича діяльність). Організація наукового пошуку студентів.
Науково-методична діяльність	Розробка освітніх стандартів нового покоління. Розробка навчальних планів і типових програм навчальних дисциплін за галузевими стандартами для всіх форм навчання (денне, заочне, дистанційне, екстернат). Розробка навчальних програм за новими державними стандартами. Підготовка підручників, навчальних посібників, навчально-методичних комплексів з навчальних дисциплін нового покоління. Створення електронних бібліотек, довідників. Активізація видавничої діяльності.

обхідною передумовою формування умінь і навичок користування мовою і не розглядаються як кінцева мета навчання. Крім загального удосконалення у практичному володінні іноземною мовою, студент повинен вивчити і так звану „підмову” свого майбутнього фаху, а саме, „підмову” сфери туризму. Надалі, на думку автора, тенденція до збільшення навчального часу на вивчення іноземної мови професійного спрямування у навчальних закладах туристичного профілю збережеться. Так, проведений аналіз навчальних планів напряму підготовки 6.030601 “Менеджмент” освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” Інституту туризму ФПУ свідчить, що порів-

няно з навчальним планом 1997 р. час на вивчення іноземної мови збільшився на 711 год. і у 2010 р. складає 1152 год. (32 кредити), з яких 702 год. виділяється на аудиторні заняття [3; 4].

Все вищезазначене дало можливість визначити пріоритетні напрями діяльності вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку туристичних кадрів, щодо удосконалення навчально-виховного процесу, реалізації неперервної професійної підготовки з випереджуючим характером навчання, підвищення якості підготовки фахівців (професійний рівень) і, звичайно, оптимізації вітчизняної системи підготовки фахівців сфери туризму (див. табл. 1).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гринько С. А. Рынок подготовки туристских кадров : реалии и перспективы развития / С. А. Гринько [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті : http://tourlib.net/statti_tourism/grinko.htm
2. Дусак Н.В. Соціально-економічні аспекти діяльності фахівців туристичної індустрії в умовах перехідної економіки / Н.В. Дусак [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті : http://tourlib.net/statti_ukr/dusak.htm.
3. Навчальний план підготовки бакалавра галузі знань 0306 “Менеджмент і адміністрування”, напряму 6.030601 “Менеджмент” професійного спрямування “Менеджмент організацій і адміністрування” в Інституті туризму Федерації профспілок України. – 2010.
4. Навчальний план підготовки спеціаліста спеціальності 7.050203 “Менеджмент у невиробничій сфері” (туризм) в Інституті туризму Федерації профспілок України. – 1997.
5. Пальчук М. И. Современные тенденции развития профессионального образования в странах ЕС / М. И. Пальчук // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Туристична освіта в Україні : проблеми і перспективи”. – Сімферополь, 2005. – С. 43 – 45.
6. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : [монографія] / В. К. Федорченко; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 472 с.
7. Федорченко В. К. Трансформація досвіду зарубіжних країн у розвиток туристської освіти України / В. К. Федорченко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 125 – 137.

СТЬОПУЛ В.І.,
Інститут обдарованої дитини
НАПН України,
м. Київ

ТЕСТУВАННЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В даній статті розглядаються специфічні особливості тестування, його проведення та оцінювання результатів, а також їх важливість у процесі складання тесту. Ключові слова: тестування, лінгводидактичний тест, особливості, контроль, іноземна мова, тестове завдання.

В данной статье рассматриваются специфические особенности тестирования, его проведения и оценивания результатов, а также их важность в процессе составления теста. Ключевые слова: тестирование, лингводидактический тест, особенности, контроль, иностранный язык, тестовое задание.

This article examines specific peculiarities of testing, its realization and marking, and also their importance during test writing process. Key words: testing, language testing, peculiarities, control, foreign language, test items.

Постановка проблеми. Визначення та оцінювання рівня сформованості іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь є метою контролю, без якого неможливе навчання іноземної мови, як основного процесу у викладанні. Важливий аспект у навчанні становить якісний та адекватний аналіз показників якості викладеного і засвоєного матеріалу, рівня розвитку і сформованості мовленнєвої компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності, результативності виконання завдань навченими і самого навчального процесу. Контроль відіграє роль медіатора, іноді на-

УДК 378.147:37.018.5:371.26

віль регулятора між процесом навчання, його напрямком та результатом.

Сьогодні, серед видів контролю тест займає місце найуживанішого і одного з найефективніших інструментів педагогічних вимірів. Переваги тестування полягають у зручній і доступній формі завдання як для викладача, так і для тестованого, забезпеченні рівних умов складності завдань і кількості часу для всіх тестованих, можливості використати різноманітні види завдань, що дасть змогу перевірити різні види вмінь і навичок, пріоритетності вибору послідовності виконання завдання, зручності і швидкості пере-

© СТЬОПУЛ В.І., 2012

вірки, можливості самому тестованому підготуватись до виконання тесту, або перевірити і проаналізувати вірність виконання та кількість балів за допомогою ключів поданих у тестах. Що не менш важливо тест перевіряє не тільки розуміння, а також навички і вміння тестованого користуватись здобутими знаннями завдяки великій кількості різнопланової інформації та завдань. Вимоги, висунуті до якості контролю, реалізація мети і функцій контролю у повному обсязі задовольняються тестовим контролем. Тому тестування активно використовується у навчанні і контролі іноземної мови.

Аналіз досліджень і публікацій. Приділяється значна увага аналізу тестів, їх будові, структурі, видам, показникам якості та іншим пов'язаним з тестуванням питанням. Як закордонні, так і вітчизняні дослідники, такі як С.Ю.Ніколаєва, О.П.Петрашук, О.Г.Квасова, Л.В.Гнаповська, В.А.Коккота, Р.П.Мільруд, Джеремі Хармер та інші висвітлюють важливі питання, що є обов'язковими у процесі від складання тесту до самого тестування, а також перевірки та інтерпретації результатів тесту. На основі аналізу робіт вище зазначених дослідників доцільно звернути увагу на переваги будови і структури тестування як у процесі навчання так і контролю.

Мета дослідження: визначення можливості використання лінгводидактичного тестування з навчальною метою і як засобу контролю, враховуючи специфічні особливості тесту.

Зайнявши важливе місце у навчанні іноземної мови тестування потребує більш детального з ним ознайомлення. Тестування як термін вживається у вузькому сенсі – використання і проведення тесту, і в широкому – як сукупність процедурних етапів планування, складання і апробації тестів, обробки та інтерпретації їх результатів. У викладанні використовуються мовні і мовленнєві тести, їх розробкою і використанням займається лінгводидактичне тестування. Лінгводидактич-

ним тестом являється підготовлений у відповідності з певними вимогами комплекс завдань, що пройшов попереднє випробування з метою визначення його показників якості, який дає змогу виявити у тестованих рівень мовної (лінгвістичної) і/або мовленнєвої (комунікативної) компетенції. Результати тесту піддаються певній оцінці за попередньо встановленими критеріями [1].

Не зважаючи на переваги тесту є значна кількість питань, які мають бути проаналізовані, перш ніж використання або складання тесту буде розпочате. При плануванні лінгводидактичного тесту слід пам'ятати про його специфічні особливості. Одними з першочергових є визначення загальних та конкретних цілей і функцій тесту, встановлення загального характеру тесту (мовний, мовленнєвий, чи комбінований). Важливо також звернути увагу на співвідношення методики навчання, програмних цілей і завдань, системи контролю для визначення ступеня комунікативності програми, за якою відбувалось навчання відносно тесту, який розроблятиметься. Відповідно до об'єктів тестування, об'єму матеріалу, навичок і вмінь, які піддаються тестуванню, що можливо визначити після аналізу робочої програми та навчальних матеріалів, обирається техніка тестування. Маючи результати вищезазначених питань встановлюється час, що буде відведений на тестування, та кількість завдань як у всьому тесті, так і кожній окремій його частині [1,2].

Джеремі Хармер виділяє чотири основні причини використання тестів, що і розподіляють їх на чотири види. Тести розподілу (placement tests) - застосовують при розподілі студентів по групам. Діагностичні тести (diagnostic tests) - призначені виявити переваги та недоліки у засвоєнні матеріалу, тести навчальних досягнень або прогресу (progress or achievement tests) - складені з метою оцінити рівень та розвиток вмінь і навичок згідно з вста-

новленими планами. Встановлені у такому виді тесту результати будуть об'єктивними у випадку використання у завданнях тесту інформації, а також видів завдань, з якими тестовані попередньо працювали. Тести навчальних досягнень, що застосовуються у кінці семестру, як і тести прогресу мають виявляти успіхи та прогрес, а не недоліки. Тести загального володіння (proficiency tests) спрямовані на визначення загальних навичок і вмінь у володінні іноземною мовою [2].

Завдання тесту можуть бути різними, але вони мають підпорядковуватись певним вимогам і правилам. Вимоги до завдань мовних і мовленнєвих тестів мають різну направленість та призначення. Призначенням мовних тестів (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні тести) є встановлення рівня лінгвістичної компетенції тестованих, а мовленнєвих (аудіювання, говоріння, читання, письмо) визначення компонентів комунікативної компетенції. Комунікативність, що містить максимальну кількість компонентів комунікативної компетенції, є одним з основних вимог до завдань мовленнєвих тестів. Відповідність форми і характеру тесту як цілям і об'єктам тестування, так і пройденому мовному матеріалу, доступність по формі, змісту, об'єму, наявність навчальної цінності та інші вимоги мають бути висунуті до завдань мовних тестів, що невід'ємно пов'язані з показниками якості [1].

При розробці тесту параметри якості тесту мають бути ретельно проаналізовані та враховані. Від точності й об'єктивності вимірювання рівня навчальної діяльності залежить результат тестування. За визначенням Ч.Олдерсона тест має відповідати щонайменше двом параметрам – навчальним програмам і практичним реаліям шкільного навчання. За умови високої підготовленості до тесту, що можливо завдяки високому рівню навченості і звісно належному рівню викладання, тест вважається таким,

що відповідає показникам валідності (validity) – те, чому навчають відповідає тому, що оцінюють [3]. Валідність є одним з основних показників якості, але вона невід'ємно пов'язана з надійністю (reliability) мовного тесту. Тільки стабільність результатів тестування, узгодженість результатів тесту отриманих при повторному його використанні до тих самих кандидатів в різний проміжок часу з застосуванням різних наборів еквівалентних завдань, чи при зміні інших умов тестування дають можливість вважати тест надійним. При повторному використанні тесту результати надійного тесту добре узгоджуються між собою та стабільно співпадають з результатами незалежної оцінки. Різні види тестів та тестових завдань мають різний рівень надійності, що пов'язано з природою завдання, видом діяльності, яка піддається тестуванню. Так рецептивні види діяльності (читання та аудіювання) є більш надійними видами перевірки. Використання тестових завдань формату типу «множинний вибір» підвищує рівень надійності тесту цього типу над тестуванням продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо), що можуть бути перевірені форматом тестового завдання типу «коментарій», «есе» [5]. Валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність – є основними показниками якості, яким має відповідати тест [7].

Визначивши призначення та ціль використання встановлюється і підхід до складання тесту – структурний, аналітичний (мовні тести), чи комунікативний, комплексний (мовленнєві тести).

Складання тестових завдань є продуманим і усвідомленим процесом. Під час складання тестів навчальних досягнень Ю.Л.Шклярчук рекомендує користуватись поданою схемою у зазначеній послідовності:

- визначення цілей тестування;
- відбір змісту навчального матеріалу;

- нормування;
- конструювання технологічної матриці та її експертиза; визначення об'єму тесту;
- складання тестових завдань і їх компонування;
- стандартизація; визначення часу тестування;
- методичне оснащення.

На думку вище зазначеного автора слід мати специфікаційну карту, на основі якої складається технологічна матриця, що значно покращує якість і зручність роботи під час складання тесту. Заповнивши матрицю, викладач отримає чіткі відповіді на важливі питання щодо змісту і будови тесту, а саме про кількість, змістовність, види, тематику питань та інші основоположні питання. При визначенні цих питань важливо не забувати про кількість і об'єм завдань тесту, а також об'єм самого тесту, тем і підтем з об'єму вивченого матеріалу, що мають увійти до завдань, важливість відібраного матеріалу з усього вивченого об'єму, а також послідовність викладених завдань та видів тестів [8]. Основою перевірки в тестових завданнях є лексико-граматичний матеріал, вивчений у процесі навчального курсу, що маючи різні цілі все ж є взаємопов'язаний між собою у завданнях тесту. Тобто при виконанні завдань граматичних тестів тестованим потрібні певні знання лексики, на базі якої складені завдання. Це і дає змогу визначити тест як комплекс завдань.

Тестове завдання створює для тестованого певну лінгвістичну ситуацію (ситуація тестового завдання), яка вимагає певної реакції від тестованого, вербальної або невербальної. Вербальна відповідь може бути вибірковою (multiple choice response) або вільно-сформованою (free response). Стимул завдання (stimulus), який також є вербальним і невербальним (наочним), представляє тестову ситуацію.

На думку Джеремі Хармера: «Яка б не була ціль тесту або екзамену, головний фактор його успішності або неуспішності, як якісного інструменту

оцінювання, визначається тестовими завданнями, які він містить». Автор поділяє тестові завдання (test items) на відкриті (direct) та закриті (indirect). Відкриті на думку автора, є завдання, що перевіряють комунікативні навички тестованих, а закриті – знання мови. Серед закритих автор визначає такі види:

- Питання множинного вибору (multiple choice questions) – кожне завдання містить декілька варіантів відповідей серед яких одне вірне.
- Тести на розуміння тексту (cloze procedures) – використовується для визначення кмітливості тестованих. Джеремі Хармер вважає, що кожне п'яте – десяте слово у тексті має бути відсутнє.
- Тести перетворення і перефразування (transformation and paraphrase) – перефразування поданого речення за наданим прикладом.
- Відновлення послідовності (sentence re-ordering) – встановлення логічної послідовності слів у реченні, фраз або речень у тексті та інше.

Окрім завдань множинного вибору та завдань на встановлення послідовності Ю.Л.Шклярук виділяє такі завдання закритого типу:

- Завдання альтернативного типу – містить тільки два варіанта відповіді (True/False, Yes/No або Right/Wrong).
- Завдання на відновлення відповідності – необхідно знайти або зрівняти частини, поняття, відновити відповідність між елементами двох списків.

Щодо завдань відкритого типу наведений вище автор виділяє завдання вільного викладу та завдання з обмеженням на відповідь. Завдання вільного викладу дозволяють тестованому давати відповіді без обмежень, але формулювання завдання має забезпечувати наявність тільки однієї вірної відповіді. Завдання з обмеженням на відповідь мають такі інструкції: вставте пропущене слово, розкрийте дужки та інше [8].

Джеремі Хармер зазначає, що завдання відкритого типу не повинні містити завищених вимог до загальних або спеціальних знань тестованих і давати їм рівні шанси на успіх. Також завдання відкритого типу мають бути змодельовані на ситуаціях близьких до реальних [2].

Отже завдання закритого типу швидше і легше змодельовати. Завдання такого типу легше оцінювати і вони мають більшу надійність. Але з іншого боку, вони більше перевіряють наявність знань, а не вміння тестованого оперувати та користуватися ними у реальному житті. Відкриті, навпаки, наближені до реального життя, більш комунікативні і дозволяють перевірити не тільки знання а й рецептивно-продуктивні навички володіння іноземною мовою у тестованих. Комунікативна направленість такого типу тестових завдань допомагає не тільки контролювати, але й розвивати навички та вміння. Але слід пам'ятати, що об'єктивність надійності їх оцінювання може бути нижча, ніж у завдань закритого типу.

Наявність великої кількості різних завдань дає можливість викладачам зробити процес тестування більш різноманітним і цікавим та відійти від негативного і однотипного сприйняття контролю. Проте під час вибору тесту або його складання не слід забувати про певні труднощі, з якими стикаються тестовані під час виконання тих чи інших завдань. Дослідження доводять, що складність завдання у більшості випадків залежить від складності мовного матеріалу, інтелектуального навантаження, а також труднощів досягнення комунікативної цілі [10]. Викладач має використовувати тест як інструмент для оцінки якості навчання і слідкувати за тим, щоб він не став одним з формальних процесів, що відбуваються з метою встановлення рейтингів. Завдання викладача – зменшити негативний вплив завдань контролю до мінімуму і навіть за допомогою перевірочних завдань, що виконують

більше оціночну функцію контролю, задовольняти навчальні і розвиваючі функції.

Шляхом кількісного підрахунку результатів тесту оцінюється успішність учнів у володінні іноземною мовою. При цьому критерії, за якими оцінюються результати тесту, можуть обиратися на розсуд викладача, в залежності від мети тестування, етапів навчання та інше. Наприклад, це може бути швидкість мовлення, використання граматичних або лексичних одиниць, взаємодія з екзаменатором під час усних завдань тощо. Зазвичай з метою оцінювання кожне завдання оцінюється в балах, але можливе й оцінювання за принципом співвідношення продемонстрованого рівня тестованого певним вимогам певної шкали оцінювання.

Використовуючи тестування викладач може моделювати свої дії у напрямку перевірки засвоєного матеріалу, своєчасної допомоги та корекції процесу навчання у вірному руслі, а також використати тест як навчаючий елемент. Отримавши результати тесту викладач має можливість не тільки встановити рейтинги, а й зробити аналіз тестової роботи всієї групи, або окремого тестованого з метою виявлення прогалин, що дасть змогу навченному ще раз повернутись до матеріалу і удосконалити знання. Систематичне виконання завдань тестового формату з метою навчання допоможе виробити певні навички та вміння виконувати завдання певного типу, зніме емоційно-психологічне навантаження та дасть змогу удосконалити вміння і навички, які міститимуть подані тестові завдання.

ВИСНОВКИ

Важливу роль у процесі складання – тестування займає викладач, як медіатор між розробником тесту і тестованим. Саме на викладача покладені обов'язки підготовки до вибору тесту, проведення тестування, підбиття підсумків та аналізу виконаної роботи.

Викладач має визначити з якою метою застосовується контроль, чому саме тестовий контроль і звісно, що саме буде його об'єктом контролю та за допомогою яких тестових методів перевірятимуться мовні і мовленнєві навички та вміння.

На мою думку, викладач має користуватись інформацією з результатів тесту не тільки для виставлення оцінок та заповнення клітинок, не для встановлення рейтингів у групі завдяки отриманим балам, а також як інструментом для виявлення та удосконалення навичок і вмінь, що потребують більшої уваги з боку навче-

ного і викладача, що не були засвоєні на належному рівні. Проаналізувавши результати тестування викладач має інформацію, використання якої дає змогу підвищити рівень навченості, знань та вмінь тестованих. Оцінка якості навчання іноземній мові на основі тестових завдань є важливою і у зв'язку з проведенням випускних іспитів у формі зовнішнього незалежного тестування. Отже від коректного підходу до процесу тестування, що має враховувати всі його специфічні особливості, залежить його перевірочний, навчаючий та емоційний вплив на тестованих.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коккота В.А. Лингво-дидактическое тестирование / В.А. Коккота. – М.: Высшая школа, 1989. – 125 с.
2. Harmer J. Testing Students / J. Harmer // *Іноземні мови*. – 2007. – № 2. – С. 101-103
3. Квасова О.Г. Як готувати учнів до тестування умінь рецептивних видів мовлення / О. Квасова, Л. Гнаповська // *Іноземні мови*. – 2007. – №1. – С.15-20
4. Квасова О.Г. Language Testing / О. Квасова, Л. Гнаповська // *Іноземні мови*. – 2008. – №2. – С.45-52
5. Мильруд Р.П. Языковой тест: проблемы педагогических измерений / Р.П. Мильруд, А.В. Матиенко // *Иностранные языки в школе*. – 2006. – №5. – С. 7-12
6. Квасова О. Національний тест з іноземної мови: ознаки і перспективи розробки / О. Квасова, Л. Гнаповська // *Іноземні мови*. – 2007. – №1. – С. 3-6.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 273-278
8. Шклярчук Ю.Л. Тестування // *Англійська мова та література*. – 2010. – №2. – С. 28-32
9. Nekrutenko E. The importance of testing / E.Nekrutenko, I. Veretennikova // *English*. – 2005. – №36. – С. 7-10
10. Мильруд Р.П. Иностранным языкам / Р.П. Мильруд, А.В. Матиенко, Максимова И.Р. // *Иностранные языки в школе*. – 2005. – №7. – С. 32-41
11. Патралова Т.А. Итоговые тесты по английскому языку // *Иностранные языки в школе*. – 2006. – №5. – С. 38-43
12. Dawson N. An examination of testing // *Іноземні мови*. – 2007. – №4. – С. 42-46

ТРИГУБ І.П.,

старший викладач кафедри
ділової іноземної мови та
міжнародної комунікації

БЕРЕЗОВСЬКА О.В.,

старший викладач кафедри
ділової іноземної мови та
міжнародної комунікації,

Національний університет
харчових технологій, м. Київ

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Статтю присвячено проблемі міжкультурної освіти у сучасному суспільстві, актуальність вивчення іноземної мови у даному аспекті та необхідність формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя в системі професійного навчання.

Ключові слова: особистість, комунікативна компетенція, соціокультурна компетенція, ініомовна комунікативна культура, міжкультурне спілкування, комунікація,

Статья посвящена проблеме межкультурного образования в современном обществе, актуальность изучения иностранного языка в данном аспекте и необходимость формирования социокультурной компетенции будущего учителя в системе профессионального обучения.

Ключевые слова: личность, коммуникативная компетенции, социокультурная компетенция, иноязычная коммуникативная культура, межкультурное общение, коммуникация.

The article deals with the issues of intercultural education in modern society, the foreign language learning in this aspect and the necessity of teacher's intercultural competence development in the system of professional study.

Key words: personality, communicative competence, intercultural competence, foreign language communicative culture, cross-cultural communication, communication.

© Тригуб І.П., Березовська О.В., 2012

Вступ. Сучасна парадигма освіти ставить у центр освітньої діяльності формування компетентної особистості. Особливо це зрозуміло в сучасних умовах динамізму зміни знань, технологій, інформації. Постійно змінюване суспільство, непередбачувані ситуації та обсяг інформації, що постійно і неухильно зростає, вимагають необхідності вирішення проблем формування особистості. Тому, сьогодні, спираючись на результати проведеного нами аналізу фахової, довідникової та педагогічної літератури, можна говорити, що структура професійної компетентності вчителя іноземної мови повинна обов'язково включати такий компонент, як **соціокультурна міжкультурна компетенція**. У зв'язку з цим, доцільно інтерпретувати модель вчителя як модель особистості з визначеним набором компетенцій, здатної успішно адаптуватися до постійно мінливих умов життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень. Дослідники розглядають поняття компетентності в різних аспектах: готовність до професійної діяльності (Л. Гапоненко, В. Маслов); компетентність на базі здобутих знань, досвіду і діяльності (Е. Саф'янц); загальна здатність, що ґрунтується на досвіді, знаннях, цінностях (С. Шишов). Питаннями теорії міжкультурної комунікації займалися Т. Астафурова, П. Донець, І. Зимня, І. Лейфа, Р. Портер, Л. Самовар, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, Г. Томахіна, І. Халєєва, І. Цатурова, концепції діалогу культур висвітлені М. Бахтінім, В. Біблером та ін., дослідження, що стосуються комунікативних ускладнень між представниками різних культур та стратегій їх подолання, переважно належать зарубіжним вченим, таким як А. Вежбицька, У. Гудікунст, С. Кім, Т. Ларіна, Г. Маркус, Г. Тріандіс, Е. Холл, Г. Хофстед; проблему толерантності в межах міжкультурної комунікації розглядали У. Г'юдикунст, П. Донець, Л. Знікіна, Т. Ларіна, В. Ніке, Т. Перськова, О.

Садохін, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова та ін.; формування міжкультурної компетенції у ВНЗ розкрито в працях Р. Гришкової (студентів нефілологічних спеціальностей), Г. Копил (майбутніх фахівців з міжнародної економіки), І. Плужник (студентів гуманітарного профілю), О. Фролова (студентів економічного профілю), Т. Колодько та С. Шехавцової (майбутніх учителів іноземних мов). З українських науковців питаннями освітньої компетентності займаються О. Пошетун, О. Савченко, Л. Парашенко, О. Локшина, Н. Бібік, О. Овчарук.

Постановка завдання. Зростання відкритості державних економік, збільшення вільного руху людей, капіталів і різноманітної продукції між країнами зумовлюють необхідність опанування соціокультурною комунікативною компетенцією випускниками університетів педагогічного спрямування. У наукових колах вважається, що це дозволить фахівцям в їх майбутній професійній діяльності успішно співпрацювати із зарубіжними партнерами, вивчати міжнародний досвід педагогічної діяльності в різних сферах і впроваджувати його у своїй професійній діяльності на теренах рідної країни. Розкрити і теоретично обґрунтувати принципи формування соціокультурної міжкультурної компетенції майбутніх вчителів.

Результати досліджень. На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов виникає необхідність підсилити міжкультурний компонент комунікативної компетенції. Тому що, при вивченні іноземної мови, студенти вивчають іншу культуру і вчать міжкультурному спілкуванню.

Майбутні викладачі повинні оволодіти вміннями міжкультурної компетенції, навчитися вести бесіду в рамках діалогу культур. Залучення студентів до діалогу культур є важливим з точки зору навчання і виховання, оскільки формування культурної

людини відбувається завдяки діалогу рідної культури та культури іноземної. Вивчаючи іноземну культуру, студенти краще пізнають рідну культуру. Формування міжкультурної компетенції вчителя набуває додаткового значення як засобу виховання його особистості. Міжкультурна комунікація - це спілкування між представниками різних культур.

Зазначимо, що поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок, ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі[1].

Але В.Кухарський та А.Хуторський[2] розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що компетенція в перекладі з латинської «competenta» означає коло питань щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і мала досвід. А компетентність - це поєднання відповідних знань і здібностей в певній сфері, що дозволяють ефективно діяти в ній. Отже, міжкультурна компетенція - це знання соціокультурного контексту використання іноземної мови та вміння спілкуватися в даному контексті[1]. Саме тому формування міжкультурної комунікації у студентів ми розглядаємо як навчальну діяльність, спрямовану на одержання суб'єктивно нового результату. О.Новіковим цей вид діяльності віднесений до продуктивної і в такому разі виникає необхідність її організації, тобто застосування методології. Таким чином, формування міжкультурної комунікації є цілеспрямованим процесом, управління яким здійснює педагог.

Міжкультурна компетенція надає можливості виходу за межі рідної культури, вона є частиною комунікативної компетенції. Так, коли ми об'єднуємо терміни «міжкультурна компетенція» і «комунікативна компетенція» в одне

ціле, маємо на увазі спілкування представників різних культур, які усвідомлюють свою відмінність.

Міжкультурний аспект має стати змістом комунікативної компетенції, основним орієнтиром для формування комунікативної лінгвістичної компетенції. Уміння спілкуватися в рамках діалогу культур вимагає цілого ряду вмінь: вміння ставити себе на місце інших учасників спілкування, вміння проявляти ініціативу міжкультурного контакту, вміння прогнозувати соціокультурні недоліки, які можуть призвести до непорозуміння, вміння брати на себе відповідальність за усунення можливого міжкультурного непорозуміння, вміння проявляти дипломатичність, вміння бути гідним представником власної культури, вміння існувати в багатокультурному середовищі. Такий рівень володіння іноземною мовою, напевно, можна вважати ідеальним і до нього потрібно прагнути.

Західні моделі комунікативної компетенції розглядають соціокультурний компонент як допоміжний соціолінгвістичної компетенції. Адже знання норм поведінки, цінностей, правил спілкування є необхідним для вибору правильного мовленнєвого реєстру. Знання культури є необхідним для вірної інтерпретації того, що відбувається і конкретній ситуації в іншому культурному середовищі. На картину світу представника будь-якої культури, на думку вчених-культурологів Ф.Клакхон і Ф. Штроттбека, впливають ціннісні орієнтації. У їхніх працях ціннісні орієнтації становлять центральне поняття культури, яке пов'язане з мотивами поведінки людини в рамках міжкультурної комунікації. Вони трактують ціннісні орієнтації як «складні, але чітко окреслені принципи, які визначають порядок і напрямок постійного потоку дій і думок людини певної культури, які мають місце у вирішенні загальнолюдських проблем»[4]. Отже, формування здатності іншомовної ко-

мунікативної культури має базуватися на формуванні ціннісних орієнтацій. Саме ціннісні орієнтації знайшли своє відображення в типологічних характеристиках культур, які служать засобом вимірювання їх відмінностей та основою для зіставлення. До речі, з усього існуючого різноманіття культур були виділені наступні основні критерії вимірювання культурних відмінностей або схожості. Вони отримали назву «змінні культури»[5]:

- індивідуалізм/колективізм, орієнтація на індивідуальні/групові цілі;
- ступінь уникнення;
- маскулінність/фемінінність, оцінка в комунікативній культурі якостей;
- емоційний контроль ступеню допустимої емоційної експресивності;
- близькість контактів, або допустимі під час спілкування дистанції;
- висока/низька контекстність;
- максимізація/мінімізація відмінностей в комунікативній поведінці в залежності від ситуації.

Типологічні відмінності однієї культури від іншої проявляються в комунікативній поведінці. Тому незнання соціокультурного контексту і відсутність стратегій по заповненню інформаційних пробілів можуть виявитися вирішальними факторами при комунікації з носіями мови. Соціокультурна компетенція дозволяє всім, хто розмовляє іноземною мовою відчувати себе майже на рівних з носіями мови щодо культури, а це є важливим кроком до адекватного володіння мовою. Отже, на сучасному етапі викладання іноземних мов, знання культури країни й народу є не просто важливими, вони відіграють вирішальну роль при використанні мови й впливають на іншомовну компетенцію студентів.

Зміст соціокультурного компонента навчання іноземним мовам розглядається у 3 напрямках:

- засіб комунікації;
- національна ментальність;
- національне надбання[6].

В термін «соціокомунікація» вкладається сукупність прийомів і засобів усної та писемної передачі інформації представниками певної культури й субкультури. До них стосується мова, в яку ми включаємо специфічні відмінності між існуючими мовними варіантами. Ці відмінності можна спостерігати в лексиці, граматиці, фонетиці. До мови також відноситься мова звуків, жестів й невербального спілкування. До особливостей письмової комунікації ми відносимо правила написання дат, звертань, адрес і т.п.

Під національною ментальністю ми розуміємо спосіб мислення представників певної культури, яка визначає їх поведінку і те, що вони чекають подібного з боку своїх співрозмовників.

Пропонується розглядати ментальність країни, мова якої вивчається в 3 вимірах:

- загальному самовизначенні;
- ситуативному самовизначенні;
- культурному самовизначенні.

До загальних характеристик відносяться 3 компонента:

- знання;
- поведінка ;
- відносини.

Яскравими прикладами цих компонентів є свята, традиції та обряди носіїв мови.

Ситуативні характеристики ментальності можуть включати установку ментальності, сприйняття й вираження.

Коли йдеться про ментальність слід виділити ще один елемент - культурне самовизначення, яке включає в себе всі вищезазначені загальні та ситуативні характеристики. У суспільстві люди групуються за певними ознаками: за інтересами, професією, політичними поглядами. Студенти можуть знайомитися з різними культурними групами, які об'єднані національними нормами. Це дає їм змогу отримати більш повну картину культури країни, мова якої вивчається й наблизитися до розуміння реального іншомовного соці-

окультурного середовища.

Під частиною національного здобутку, яка є складовою соціокультурного компонента, ми розуміємо такі культурні напрямки, як наука і мистецтво, історія й релігія, національні парки й історичні заповідники.

Метою соціокультурного навчання засобами іноземної мови є ознайомлення студентів з тією частиною національного здобутку, яку знає і якою пишається кожен носій мови; також необхідно показати культурну цінність національного здобутку. Національний здобуток - це своєрідне тло національних, соціокультурних знань-концептів, які мають культурну цінність.

Опис завдань соціокультурної освіти може бути здійснено в термінах соціокультурної компетенції, під якою мається на увазі рівень знань соціокультурного контексту використання іноземної мови, а також досвід спілкування й використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях[7].

У процесі дослідження нами виявлено, що формування..... студентів є процесом реалізації інноваційної діяльності, яка спрямована як об'єктивно, так і суб'єктивно новий результат. Тому будемо розглядати цей результат як повний завершений цикл продуктивної діяльності, який має бути реалізованим у "певній часовій послідовності по фазам, стадіям і етапам" [с.8]. Відомо, що діяльність-це активна взаємодія людини з оточуючим середовищем, у процесі якої вона виступає як суб'єкт (носіє предметно-практичної діяльності і пізнання - індивід або соціальна група), джерело активності, яке цілеспрямовано впливає на об'єкт і таким чином задовольняє свої потреби. Суб'єктом є викладач іноземної мови, який задає мету, визначає шляхи її досягнення, оцінює отриманий результат. Вважається, що активна діяльність викладача іноземної мови є тією умовою, при якій той чи інший фрагмент об'єктивної реальності виступає як об'єкт його діяльнос-

ті. У педагогічному процесі як цілісній системі таким об'єктом може бути зміст навчальної дисципліни, розробка певної методики вивчення іноземної мови, а також студент вищого навчального закладу (у нашому дослідженні - майбутнього учителя іноземної мови). Особистість учителя відіграє важливу роль у процесі інтенсифікації формування іншомовної соціокультурної компетенції, де на першому плані високий рівень його власної компетенції та ряд особистісних якостей, що визначають ефективність педагогічного спілкування: неупередженість, повага, терпимість до неординарності співрозмовника, здатність розуміти його психологічний стан, співпереживати йому.

Єдиний європейський простір пропонує «мобільність» вчителів й учнів.

Передбачається, що освіта в усьому світі повинна відповідати міжнародним кваліфікаційним вимогам, щоб фахівець незалежно від того, де саме він одержав освіту, почував себе впевнено в будь-якій країні. У зв'язку із цим, завданням вчителя іноземної мови є розвиток міжкультурної компетенції у такій мірі, щоб випускник міг грамотно орієнтуватися в потоці штампів і відточених фраз про високі гуманні ідеали свого англomовного співрозмовника й умів відстояти свою позицію.

Основною метою навчання іноземним мовам на сучасному етапі є формування іншомовної комунікативної компетенції, готовності до реального іншомовного спілкування. А основними компонентами іншомовної комунікативної компетенції є:

- мотиваційний (передбачає наявність інтересу до професійної компетентності, що характеризує потребу особистості в знаннях, у володінні ефективними засобами формування професійної компетентності);
- емоційно-вольовий (здатність людини до екстравертності та домінування, уміння застосовувати до-

даткові зусилля задля зменшення ймовірності невдач, а також мобілізацію енергії, прояв наполегливості, активність, вміння витримувати навантаження, завзяття при виконанні складних завдань, цілеспрямованість);

- функціональний (обізнаність, знання, досвід, тобто система набутих знань з урахуванням їх глибини, об'єму, стилю мовлення, норми етики, соціальних функцій);
- комунікативний (уміння ясно та чітко висловлювати свої думки, переконувати, аргументувати, доводити, аналізувати, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати та підтримувати діалог);
- рефлексивний (уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистих досягнень; сформованості креативності, ініціативності, націленості на співробітництво та співпрацю, впевненість в собі, здатність до самоаналізу, передбачення, творчій уяві).

Проблема моделювання процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх вчителів є актуальною як для теорії, так і для педагогічної практики. Розроблена і представлена в цій статті модель формування соціокультурної компетенції студентів вищих закладів як цілісної системи дозволяє виділити три найбільш важливі аспекти її застосування:

- гносеологічний: модель виступає проміжним об'єктом у процесі пізнання педагогічного явища;
- загально методичний: оцінює зв'язки між елементами навчального процесу;
- психологічний: описує різні сторони навчальної та педагогічної діяльності.

Нами було зроблено припущення, що при вивченні іноземної мови, ви-

кладачами застосовується не тільки компетентнісний, але й особистісно орієнтований підходи, і більшість сучасних студентів мотивовані до вивчення іноземної мови.

Тому знання іноземної мови не завжди гарантує успішності між культурної взаємодії, іноді виникають непорозуміння через етнічні стереотипи, забобони, стан «культурного шоку», переоцінка подібності рідної й іноземної культур, їхня конфронтація на рівні індивідуальної свідомості. Безліч дослідників відзначають, що випускник педагогічного вузу, у більшості випадків незнайомий з іноземною культурою, не відчуває потреби в поглибленні своїх однобічних знань, має монокультурну свідомість, не готовий до розвитку спілкування, в результаті чого недооцінює важливість навчання іноземній культурі. У зв'язку із цим виникає необхідність постійного розвитку та вдосконалення комунікативної компетенції вчителя в процесі його професійної діяльності, де особливу роль відіграють знання, уміння й навички, відповідальні за успішність комунікації у між культурному аспекті. Вторинна соціалізація вчителів засобами іноземної мови сприяє уточненню їхнього образу «Я», усвідомленню себе суб'єктами національної культури, її новому осмисленню. Терпимість до несхожості носіїв іноземної культури, позитивне до них відношення, аналітичний підхід до соціокультурних явищ можуть бути спрямовані на педагогічне спілкування, водночас сприяючи прояву поваги, відкритості, розумінню міжособистісних розходжень і прийняттю співрозмовника.

Інтерес до проблеми іноземної комунікативної компетенції як здатності й готовності здійснювати іноземне спілкування виник досить давно, але пильна увага до його соціокультурного аспекту порівняно нова. Проаналізував існуючі точки зору на сутність і склад іноземної соціокультурної компетенції, ми визначаємо її як знання соціокультурного контексту

використання іноземної мови й уміння в даному контексті спілкуватися. Іншомовна соціокультурна компетенція вчителя повинна мати складну структуру, крім традиційно прийнятих компонентів: знання етнопсихології свого народу й народів країн досліджуваної мови, сутності між культурної компетенції, її необхідно доповнити блоком особистісних характеристик, що сприяють досягненню між культурного розуміння відповідно й успішному педагогічному спілкуванню.

Розширення сутності поняття «культура» як способу життя, набору стереотипних моделей поведінки, способу сприйняття, інтерпретації відчуття світу, нове розуміння цілей навчання культурі в процесі викладання іноземної мови як узгодження двох соціокультурних світів у свідомості тих, що навчаються, дозволяють виділити фактор набування соціокультурних знань широкого спектра. До їх складу входять знання в області етнопсихології українського народу й народів країн, мову яких вивчають (викладають), знання, бачення реалій нашої культури, національних характерних норм і традицій спілкування носіїв іноземної мови, знання повсякденного життя й побуту народів - носіїв іноземної мови, актуальних у масовій повсякденній свідомості життєвих відомостей, лінгвокраїнознавчої яскравої лексики, країнознавчі знання.

Особистісні характеристики вчителя повинні відповідати успішному формуванню їх іншомовної соціокультурної компетенції, особливо необхідних для між культурного спілкування особистісних якостей. Які ж особистісні особливості й уміння вчителя, що сприяють успішному формуванню іншомовної соціокультурної компетенції, існують?

До них відносять наступні характеристики:

- готовність розуміти психологічні стани суб'єктів навчання, уміння зрозуміти позицію іншого, виявити цікавість до його особистості, вста-

ти на точку зору учня, здатність проникати в його внутрішній світ, чуйність та спостережливість до проявів почуттів, розуму й характеру людини, до його поводження, уміння й здатність подумки представляти, моделювати його внутрішній світ, інтерес до людини;

- уміння створити обстановку терпимості до несхожості з іншою людиною в навчальному спілкуванні, до тих цінностей, які становлять зміст позиції дитини, що вчиться, безумовно позитивне відношення до учня, прийняття його таким, який він є;
- уміння надавати своїм емоціям не руйнівний, а конструктивний характер, високий ступінь саморегуляції, витримка й позитив;
- відкритість до пошуку нового, почуття нового, готовність до прийняття нового[8].

У наші дні перспектива іншомовного спілкування стала для багатьох реальною можливістю: в «міграційний» рух міжнаціональних контактів поступово втягуються й вуз і школа. У світлі сучасних тенденцій модернізації вітчизняної освіти до рівня європейської, потужним стимулом до пошуку нових, більш ефективних шляхів засвоєння англійської мови є необхідність спілкування з його носіями, що втілюлося в усвідомленні конкретної та важливої мети викладання іноземної мови - формування комунікативної культури. Учні наших шкіл вже протягом останніх років щорічно виїжджають за кордон і мають чудову можливість для спілкування з носіями мови. Практика, однак, показує, що в сучасних умовах постійного розширення міжнародних контактів одного вміння правильно говорити й грамотно писати іноземною мовою, що нехай навіть опирається на фундаментальні знання його основ, явно не вистачає. Відсутньою ланкою тут є грамотне використання культурно-обумовлених норм поведінки - як мовного так і немовного характеру, заснованих на зна-

нні особливостей культури й способі мислення комунікантів. В зв'язку з даною інформацією більш ніж закономірним представляється поширення в Україні нової тенденції у вивченні іноземної мови - розвиток міжкультурної компетенції, що може і повинне стати основою ефективного спілкування.

Висновки. Соціокультурна компетенція фахівця – це інтегральна професійно - особистісна характеристика, яка включає в себе теоретичну та практичну готовність до виконання професійних функцій майбутнього вчителя, а також суб'єктивні властивості особистості, які забезпечують ефективність професійної діяльності. Для навчання міжкультурному спілкуванню необхідно розширити зміст навчання за рахунок включення в курс іноземної мови ряду компонентів, націлених на розвиток між культурної компетенції - соціокультурних, соціолінгвістичних, лінгвокраїнознавчих. Якщо культура у всьому різноманітті значень цього слова стає змістом навчання іноземній мові, то звичний для деяких вчителів авторитарний стиль викладання цього предмета стає практично неприйнятним, а повністю залежить від сформованості мотиваційної, емоційно-вольової, інтелектуальної, комунікативної, рефлексивної сторін особистості майбутнього фахівця. Тому перед ВУЗом ставиться завдання гуманізації педагогічного іншомовного спілкування.

Перспективу подальших досліджень **окресленої проблеми** вбачаємо у виявленні і розробці педагогічних умов ефективного формування міжкультурної компетенції у майбутніх вчителів.

Перспективу подальших досліджень **окресленої проблеми** вбачаємо у виявленні і розробці педагогічних умов ефективного формування міжкультурної компетенції у майбутніх вчителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн.-К.:К.І.С., 2004, - с.16-26.
2. Краевский В., Хуторской А. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах.// Педагогика. -2003. -№3. -с.3-10.
3. Гін А.О. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотній зв'язок. Ідеальність: посібник для вчителів. - 2-ге вид. - дон. - Луганськ, СПД Резников В.С.. 2007. - с. 34-56.
4. Kluckhohn F., Strodtbeck F. Variations in Value Orientations. N.-Y.: Row Paterson, 1961, 368 p.
5. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. Communicating with Strangers. Boston, 1997. 444p.
6. Практикум педагогічної майстерності: Навчальний посібник / Кол. автор.: Сергеева Л.М., Молчанова А.О., Пащенко О.В. та ін. /За ред.. В.В. Олійника-К.:ТОВ «Еміс Плюс», 2008.- 184 с.
7. Науково - методичний журнал «Англійська мова та література» № 25 (215), вересень 2008. Харків, - Видавнича група «Основа».
8. Карякин Ю.В. Высшее образование: XXI век: Учебный процесс как предмет науки / Ю.В. Карякин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : межвуз. сб. науч. трудов:
9. Вып. 8 / Под. ред. Д.Ф. Ильсова. - Челябинск : Образование, 2005. -С.191-209.

ШАРОВ С.В.,
кандидат педагогічних наук,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає від вищої школи значних змін у підготовці майбутніх фахівців. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема самостійної роботи, що є основою будь-якої освіти, зокрема професійної. Проаналізовано сучасний стан впровадження Болонського процесу, наведено переваги та недоліки. Подано деякі напрямки організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи.

Ключові слова: Болонський процес, самостійна робота, студенти.

Интеграция Украины в европейское образовательное пространство требует от высшей школы значительных изменений в подготовке будущих специалистов. В связи с этим актуальность приобретает проблема самостоятельной работы, что является основой любого образования, в частности профессионального. Проанализировано современное состояние внедрения Болонского процесса, приведены преимущества и недостатки. Поданы некоторые направления в организации самостоятельной работы студентов в условиях кредитно-модульной системы.

Ключевые слова: Болонский процесс, самостоятельная работа, студенты.

Annotation. Ukraine's integration into the European educational space of higher education requires significant changes in the training of future specialists. In connection with this urgency is the problem of independent work, which is the foundation of any education, particularly professional. The current state of implementation of the Bologna process, the advantages and disadvantages. Filed by some of the directions in the organization of independent work of students in credit-modular system.

Keywords: Bologna process, independent work, students.

Вступ. Сучасні соціально-економічні та політичні зміни, пов'язані з намаганням України увійти до європейської та світової спільноти, характеризуються запозиченням світових стандартів, у тому числі освітніх. Вхідження України в єдиний освітній простір Європи вимагає модернізації вищої освіти у контексті європейських вимог та приєднання нашої держави до Болонського процесу.

Формування цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні переваг і недоліків упровадження Болонського процесу у навчальний процес та розкритті деяких напрямків організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні Україна стала активним учасником інтеграції до Європи у багатьох сферах людської діяльності. Не стала винятком і вища освіта. Термін "Болонський процес" застосовується постійно та без подиву, а кредитно-модульна система активно використовується у всіх вищих навчальних закладах України.

Дотримання вимог Болонського процесу дозволяє отримати багато переваг. Ключова позиція Болонських угод полягає у забезпеченні широкого доступу до різноманітності освітніх і культурних досягнень різних країн. Приєднання до Болонської угоди дозволяє Україні спільно з іншими країнами Європи створити єдиний ринок праці, розширити доступ до європейської освіти, забезпечити мобільність студентів і викладачів, ввести систему ступенів вищої освіти з видачею зрозумілих у всіх країнах Європи додатків до дипломів [6]. Особливо масштабною реформою у системі вищої освіти у межах Болонського процесу є впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу відповідно до європейської системи переведення і накопичення кредитів (ECTS). Ця система базується на визначенні навантаження студентів,

необхідного для досягнення мети навчальної програми. Вона передбачає модульну перевірку знань упродовж певного періоду, самопідготовку та активну участь у запропонованих видах роботи навчального курсу [9, с. 25].

Слід зазначити, що для повної інтеграції у Болонський процес недостатньо формального впровадження його принципів. Одним з головних завдань є забезпечення прозорого та строгого контролю якості освіти, у першу чергу ліцензування та акредитації. Саме Болонський процес є могутнім стимулом для перегляду принципів і методології контролю якості освіти у відповідності до міжнародних стандартів і позитивно впливає на якість підготовки студентів [1].

Аналіз наукових досліджень показав, що останнім часом з'явилися праці, які вказують на ряд негативних особливостей внаслідок упровадження Болонської угоди у навчальних процес. Так, Т.А. Поставна вважає, що разом із позитивними моментами, західній системі освіти властиві і певні недоліки. По-перше, зайва формалізація форм контролю у вигляді тестування нівелює особистість та зводить творчу природу мислення людини нанівець. По-друге, втрата фундаментальних знань у галузі фундаментальних дисциплін призводить до зниження загального та наукового світогляду студентів, сприяє їх перетворенню в "односторонню" людину. Дослідниця наголошує на тому, що поряд із необхідним реформуванням системи освіти не потрібно сліпо копіювати всі західні освітні стандарти, а ретельно їх перевіряти [3]. Дослідження С.М. Старовойта показало, що упровадження механізмів і принципів Болонського процесу призвело до зниження якісних показників: зменшення кількості відмінників, зменшення успішності та збільшення неуспішних студентів [7, с. 409]. Спостерігаються також проблеми зі скороченим викладом начального матеріалу на лекційних заняттях, із заміною екзаменів накопиченням

балів протягом семестру тощо [10]. Все це свідчить про недосконалість методології впровадження Болонського процесу у навчальний процес та необхідність продовження роботи над її вдосконаленням у відповідності до особливостей нашої держави.

Освітня діяльність вищих навчальних закладів в умовах Болонського процесу спрямована на підготовку фахівців на рівні міжнародних вимог. Разом з тим, темпи розвитку суспільства постійно прискорюються. Для забезпечення компетентності у своїй галузі сучасній людині, крім здобуття освіти, необхідно вміти навчатися та само-вдосконалюватися впродовж усього життя. Розв'язання поставленого завдання неможливе без підвищення ролі самостійної роботи студентів, яка є необхідним компонентом навчання протягом всього життя.

Формування сучасного освітнього середовища у вищих навчальних закладах в контексті вимог Болонського процесу передбачає приділення значної уваги організації, проведенню та контролю самостійної роботи студентів. Вивчення наукових джерел засвідчило, що проблема самостійної роботи студентів є актуальною. Але якщо на етапах становлення вищої освіти самостійна робота студентів розглядалась як важлива форма організації навчального процесу, що поступалася за обсягом аудиторним заняттям, то сучасні нормативні документи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України визнають її основним видом навчально-пізнавальної діяльності студентів. У таких умовах першочерговими є проблеми підвищення ефективності самостійної роботи студентів, розробки дидактично обґрунтованих підходів до її організації та контролю. Сучасною парадигмою освіти визнається якісно новий етап удосконалення самостійної роботи студентів у навчально-виховному процесі, якому присвячена значна кількість наукових праць, де розкриваються різні аспекти даної проблеми: сутність самостійної

роботи та її значення; види самостійних робіт та методика їх організації; ефективність самостійної роботи та ін.

У навчальних планах реалізується тенденція скорочення аудиторного часу та збільшення кількості годин, які відводяться на самостійну роботу студентів (50-60% навчального часу) [2, с. 243]. Збільшення обсягу самостійної роботи до 2/3 частини навантаження студента призвело до істотної переробки навчального матеріалу у змістовному та організаційному компонентах. Досвід навчання в умовах кредитно-модульної системи показав, що скорочення аудиторного викладання та збільшення частки самостійної роботи призводять до позитивного впливу на розвиток у студентів певних якостей конкурентноспроможної особистості. Така реорганізація навчального матеріалу потребує створення допоміжного навчального матеріалу різних типів: методичних рекомендацій, наочності, електронних підручників, навчальних сайтів.

Відповідно до Болонської декларації, значна увага акцентується на впровадженні різноманітних видів самостійного навчання у підготовці майбутніх фахівців, від яких вимагаються ґрунтовні професійні знання, вміння та навички швидко та оперативно реагувати на зміни у професійному середовищі та суспільстві. Як показує практика, часто неуспішність студента в сучасних умовах пов'язана з не вмінням організувати свою навчальну діяльність поруч із соціальною та побутовою зайнятістю. Тому завданням викладача є допомога студентові в організації власної навчальної діяльності та інших видів діяльності, а також чітке розмежування цих видів робіт, які виконуються в аудиторний та позааудиторний час. Пошук практичної реалізації такого принципу навчання призвів до ідей використання у навчальному процесі індивідуального навчально-дослідного завдання (ІНДЗ), мета якого полягає в самостійному вивченні частини програмова-

ного матеріалу, систематизації, поглибленні, узагальненні, закріпленні та практичному застосуванні знань студента з навчального курсу та розвиток навичок самостійної роботи [2, с. 244].

При визначенні обсягу та змісту самостійної роботи з конкретної дисципліни слід дотримуватися оптимального співвідношення аудиторного навчального матеріалу та матеріалу, поданого на самостійне опрацювання. Кількість годин, відведених на аудиторні заняття та самостійну роботу студентів, визначаються відповідно до нормативних документів з урахуванням специфіки та змісту навчального предмету, а також співвідношення лекційних, семінарських і лабораторних занять. При цьому повинно бути враховано, що значне збільшення самостійної роботи відповідно до навчальної програми може уповільнити темпи вивчення матеріалу, а зменшення долі самостійної роботи може призвести до зниження активності та самостійності студентів. Частина нескладного лекційного та практичного матеріалу рекомендується перенести на самостійну роботу студентів, а навчальні теми, що потребують більшої уваги, слід розглядати під час лекційних та лабораторних занять.

Важливу роль при організації самостійної роботи студентів відіграє зміст навчального матеріалу, поданого на самостійне опрацювання. У цьому ми погоджуємося з І. Руснаком, який вважає, що значна частина студентів не сприймає належним чином навчальний процес, зокрема самостійну роботу, через невпевненість у можливості подальшого застосування отриманих знань та вмінь [4, с. 24]. Професійно-нецікава інформація не має для студентів практично ніякого значення та запам'ятовується значно гірше. Якщо ж навчальна інформація відповідає особистим потребам студентів і пов'язана з позитивними емоційними переживаннями, то вони отримують відповідний імпульс для подальшого здобуття знань та розвитку умінь у

процесі навчальної діяльності. Тому при виборі змісту навчального матеріалу необхідно дотримувалися принципу зв'язку з життям, за яким здобути знання студент зможе застосувати у своїй професійній діяльності. З огляду на це, застарілий або другорядний матеріал лекцій повинен замінюватися новою інформацією практичного спрямування.

Значну роль під час організації самостійної роботи студентів відіграє контроль знань та умінь, який повинен створювати умови для активізації самостійності у виробленні навичок навчання. Зазначена проблема успішно вирішується завдяки використанню кредитно-модульної системи організації навчального процесу та 100-бальної системи оцінювання знань. Ми згодні з М. Сукновим, який вважає, що рейтинговий контроль дозволяє спростити процедуру контролю навчальної діяльності, отримувати та накопичувати достовірну інформацію про навчальні досягнення окремого студента, прогнозувати траєкторію його розвитку та саморозвитку, стимулювати пізнавальну активність та самостійність студентів, вільно обирати рівень та спрямованість підготовки студента відповідно до їх особливостей [5, с. 10].

Значна проблема при організації самостійної роботи студентів полягає у недостатній мотивації студентів на вивчення окремих дисциплін, внаслідок чого будь-яка організація самостійної роботи буде зведена нанівець, тому слід забезпечити підвищення мотиваційного компонента під час вивчення дисципліни. Відомо, що деякі студенти мають низький рівень знань не тільки через недостатню навчальну мотивацію, але і через те, що вони не володіють окремими уміннями та способами навчальної діяльності. Для уникнення цього викладачам під час аудиторних і позааудиторних занять слід звернути увагу на розвиток у студентів умінь розумової праці в умовах самостійної роботи. До таких умінь відноситься: пошук необхідної інфор-

мації в мережі Internet, оформлення бібліографії, робота з підручником, підготовка до лекцій та практичних занять тощо.

Висновки. Отже, значення самостійної роботи студентів в умовах Болонського процесу набуває дуже вагомого значення. Однак її ефективність

залежить від певних чинників, які пов'язані із позитивною мотивацією студентів, наявністю контролю знань та вмінь, а також відповідних критеріїв оцінювання, розробкою навчально-методичного забезпечення, інформаційною підтримкою тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болонский процесс. Перспективы внедрения в Украине : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ksrevolution.at.ua/blog/2008-07-05-2>.
2. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. / [М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаши, В.Д. Шинкарук та ін.] ; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Постапная Т.А. Болонский процесс в Украине : [Електронний ресурс] / Т.А. Постапная. – Режим доступу : <http://www.masters.donntu.edu.ua/2007/foti/postavnaya/library/postavnaya2.htm#Главная>.
4. Руснак І. Шляхи вдосконалення самостійної роботи студентів ВНЗ у контексті Болонського процесу / І. Руснак // Вісник прикарпатського університету. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ прикарпатського національного університету, 2007. – Вип. 15-16. – С. 22 – 28.
5. Сукнов М. П. Організація контролю навчальної діяльності студентів вищого технічного навчального закладу в умовах кредитно-модельного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / М. П. Сукнов. – Харків, 2007. – 21 с.
6. Суржик Л. Болонский процесс тронулся : [Електронний ресурс] / Лидия Суржик. – Режим доступу : http://zn.ua/EDUCATION/o_bolonskiy_protsest-tronulsya-43475.html.
7. Старовойт С.М. Проблема самостійної роботи студентів у контексті болонського процесу / С.М. Старовойт // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2009, №1. – С. 406–409.
8. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. Товажнянський. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2004. – 111 с.
9. Товажнянський Л.Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити / Л.Л. Товажнянський, Є.І. Сокол, Б.В. Клименко. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2004. – 143 с.
10. Ульяніна М. Болонський процес і з чим його їдять в українських ВНЗ : [Електронний ресурс] / Мирослава Ульяніна. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/21.html>.

ЗМІСТ

Розділ 1.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ	6

БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А., Г.И.Челпанов как методолог психологии и теоретик личности	7
КУЗНЕЦОВА Н.В., Николай Николаевич Ланге и Георгий Иванович Челпанов: параллели и перекрестки судеб	13

Розділ 2.

ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	19

АНТОНОВСЬКИЙ О.В., Принципи логіко-структурної побудови педагогічної аксіології як частини педагогічної інноватики	20
БАХОВ І.С., Полікультурний освітній простір як суб'єкт інтеграційних і дисінтеграційних процесів у сучасному світі	26
БУДЗ І., Особливості організації моделі освіти для обдарованих і талановитих школярів англії	31
ВОЛОШИНА О.В., Професійно-організаційні детермінанти формування суб'єктивних стратегій розвитку керівників ОВС	37
ЖИДКО М.Е., ДОСУЖАЯ Т.А., Особенности ценностно-смысловой сферы личности студентов технических специальностей как показатель уровня сформированности учебно-деятельностной идентичности	44
ЗАБОЛОТНА Н.М., Емпіричне дослідження стильової організації інтелектуальної діяльності студентів.....	49
МОРОЗ В.В., Розвиток творчого потенціалу майбутнього конкурентоздатного фахівця як складової його професійної підготовки	56
ПОСТРИГАЧ Н.О., Еволюція соціального іміджу сучасного грецького учителя.....	62
ПРОХОРЕНКО О.О., Соціалізація як критерій сформованості правової свідомості майбутніх юристів	68
САВЕНКОВА Л. О., Індивідуальний стиль педагогічного спілкування...	73
САРКІСОВА О.Ю., Формування групової взаємодії студентів як умова ефективної професійної підготовки майбутніх викладачів економіки.....	81
СИРЦОВА О.В., Сутність і структура професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів	90
ЯКОВЕНКО І.О., Морально вихована людина – краса і гордість нашої держави	95

Розділ 3.

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	101

АЛЕКСАНДРОВСКАЯ В.Н., Сознание и бессознательное: проблема социокультурных детерминант	102

ВАСИЛЬКЕВИЧ Я.З., Емпіричне дослідження впливу сімейного мікросередовища на розвиток креативності дітей дошкільного віку	110
ГРИКУН А.С., Особливості саморегуляції дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку	117
ЄГОРУШКІНА К.В., Теоретичні аспекти дослідження конфліктів професійного самовизначення майбутніх фахівців	123
ІЄВЛЄВ О.М., КАЛІНСЬКА О.П., Маніпуляція як провідний метод психологічного впливу у ХХІ столітті	128
КЛЕВЕЦЬ Л.Н. Роль психологического фактора при психосоматических расстройствах студентов (по материалам зарубежных исследований)	134
КОСАЧ О.О., Інстинкт домінування як вроджена детермінанта статусно-рольової поведінки людини	141
ЛАЗОС Г.П., Дитячо-батьківські стосунки як фактор виникнення та прояву негативних переживань підлітків.....	149
ЛОВКА О., Підвищення ефективності групової проектної діяльності студентів	158
МАКАРЧУК Л.О., Копінг-стратегії поведінки підлітків з порушенням інтелектуального розвитку	166
МАНЕЦЬ Н.В., Феномен психологічної готовності в контексті психологічної підготовки майбутніх психологів до роботи з онкологічними хворими у системі вищої освіти ХХІ століття	174
РУДА О.З., З історії розвитку української психологічної науки: огляд праці І.Раковського «Психологія. Начерк науки про людську душу».....	179
ТВЕРДОСТУП-БЕЛЬЧІКОВА А.В., Образ «Я» в історії психологической мысли	186
УСТИНОВА Н.О., Соціальні чинники участі жінок у жіночих організаціях	193
ЦАРЬОВА К.С., Вплив особливостей самоідентичності студентів на стиль поведінки в ситуації конфлікту	200
ЧАПЛІНСЬКА Ю.С., Відображення ідентичності як структурного елементу образу сім'ї.....	206
ШАМЛЯН К.М., Ціннісно-вольовий аспект процесу творення довершеної особистості	214

Розділ 4.

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І

КУЛЬТУРИ: ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ..... 221

КЛИМЕНТОВИЧ О.Б., Сенсотворення як невід'ємна складова реалізації особистості	222
МАНОХА Д.С., Реклама як суспільний феномен та комунікаційний процес.....	228
МИЩИШИН М.М., Вплив психічного образу ситуації на прийняття рішень в системі державного управління	240
НЕВМЕРЖИЦЬКИЙ О.А., Досвід і перспективи розвитку філософсько-педагогічної антропології	246
ФРЕНДЗЮК О.М., Моральні якості особистості як члена громадянського суспільства	255
ЯКОВЛЕВА Ю.С., Сутність досвіду художньої інтерпретації у контексті герменевтичного підходу	262

Розділ 5.

**ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ..... 269**

АЗАТЬЯН В.І., Роль та складові самостійної роботи майбутніх авіаційних фахівців у процесі навчання у ВНЗ	270
АЛЬОШИНА О.А., Самостійна робота як одна з умов формування адаптації курсантів у процесі навчання в льотних закладах	275
БАЗЕЛЮК Н.В., Особливості запровадження освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» у вищій освіті фінляндії	281
БАРАНІВСЬКИЙ В.В., Нерівність у доступі до освіти в Україні як сучасна актуальна проблема	287
БІЛОУС О.А., ОДАРЧЕНКО Н.І., Опорний конспект лекцій як елемент навчальної адаптації студентів	293
ВАСИЛИШИНА Н.М., Створення іміджу ділової людини як інноваційний підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин в освітньому процесі	298
ВИШНЬОВА В.П., Особливості самостійної роботи студентів вечірньої форми навчання в умовах Болонського процесу	305
ГОРБАТЮК Н.М., Метод проектів при викладанні дисциплін хімічного циклу	310
КИРИЛОВИЧ О.Ф., Особливості формування громадянської позиції майбутніх учителів	315
КРАСОВСЬКА О.О., Інноваційні освітні технології у фаховій підготовці особистості майбутнього вчителя початкової школи	320
ЛУК'ЯНЕЦЬ А.В., Проблема формування професійної культури майбутнього менеджера туризму у ВНЗ	325
МЕДВЕДОВСЬКА Т.П., Вплив інформаційних технологій на формування професійних навичок студентів ВНЗ	330
МЕНДРУХ Ю.М., Методика формування комунікативної компетентності фахівців з маркетингу	335
ПЕТРОВСЬКА І.Р., Соціально-психологічні детермінанти моделі впровадження інформаційно-комунікативних технологій та дистанційного навчання в діяльності освітніх закладів	340
ПОДКОПАЄВ Є.С., Структура професійно-важливих якостей керівника органу досудового розслідування ОВС України	348
РЕГЕЙЛО І.Ю., Формування європейської культури наукового керівництва докторською підготовкою	356
СИДОРЕНКО В.В., Акмелінгвістична майстерність вчителя української мови і літератури: шляхи формування і вдосконалення в умовах післядипломної освіти	365
СМОЛКЕВИЧ Н.Р., Переваги вищої освіти США	371
СОЛОВЕЙ Л.С., Шляхи оптимізації вітчизняної туристичної освіти	378
СТЮПУЛ В.І., Тестування в навчанні іноземної мови	384
ТРИГУБ І.П., БЕРЕЗОВСЬКА О.В., Соціокультурна комунікативна компетенція як характеристика розвитку особистості майбутніх вчителів	390
ШАРОВ С.В., Організація самостійної роботи студентів у контексті Болонського процесу	398

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

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

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

Засновники:

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»**

Головний редактор

ВІКТОР АНДРУЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, академік АПН України,
голова наглядової ради Інституту вищої освіти АПН України

Редакційна колегія:

ВІЛЬ БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор, ректор Харківського національного
університету імені В. Н. Каразіна

ІВАН ВАКАРЧУК, доктор фізико-математичних наук, професор, міністр освіти і науки
України

МИКОЛА ЄВТУХ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, академік-
секретар відділення вищої школи АПН України

МИХАЙЛО ЗГУРОВСЬКИЙ, доктор технічних наук, професор, академік НАН України,
ректор Національного технічного університету України «Київський політехнічний
інститут»

ІВАН ЗЯЗЮН, доктор філософських наук, академік НАН України, директор Інституту
професійної освіти АПН України

ВАСИЛЬ КРЕМЕНЬ, доктор філософських наук, професор, академік НАН України,
президент Академії педагогічних наук України

ВОЛОДИМИР ЛУГОВИЙ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України,
директор Інституту вищої освіти АПН України (перший заступник головного
редактора)

МИКОЛА МИХАЛЬЧЕНКО, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент
НАН України, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України, президент
Української академії політичних наук

ОЛЕКСА ОНИЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, академік НАН України,
академік-секретар НАН України, директор Національної бібліотеки України імені
В. І. Вернадського

ГАННА ОНКОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України

(ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО редактора)

ГЕННАДІЙ ПІВНЯК, доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національної гірничої академії України

ВАЛЕРІЙ СМОЛІЙ, доктор історичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту історії НАН України

МИХАЙЛО СТЕПКО, кандидат фізико-математичних наук, професор, заступник директора Інституту вищої освіти АПН України

ПЕТРО ТАЛАНЧУК, доктор технічних наук, професор, академік АПН України, президент Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

ВАСИЛЬ ТАЦІЙ, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, ректор Української національної юридичної академії імені Ярослава Мудрого

ВАСИЛЬ ТКАЧЕНКО, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент АПН України

ЮРІЙ ШЕМШУЧЕНКО, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту держави і права НАН України

МИКОЛА ШКІЛЬ, доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України

Редакційна колегія з напрямів:

педагогіки – Надія БІБІК, Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, Леонід КАНІЩЕНКО,
Галина КОЗЛАКОВА, Олексій МОРОЗ, Тамара ЯЦЕНКО

психології – Іван БЕХ, В'ячеслав КАЗМІРЕНКО, Сергій МАКСИМЕНКО,
Віталій ТАТЕНКО, Юрій ТРОФИМОВ

філософії – Петро ГНАТЕНКО, Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, Анатолій КОНВЕРСЬКИЙ,
Валентин КРИСАЧЕНКО, Володимир ЯРОШОВЕЦЬ

політології – Микола ГОЛОВАТИЙ, Федір КИРИЛЮК, Віктор ПАЗЕНОК,
Віталій СКУРАТІВСЬКИЙ

економічної теорії – Віталій БОБРОВ, Володимир ЄВТУШЕВСЬКИЙ,
Юрій НІКОЛЕНКО, Антон ФІЛІПЕНКО, Дмитро ЧЕРВАНЬОВ

Відповідальний секретар

Алла МАРИЧЕВСЬКА

УДК 06

3 – 41

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

Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки».

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор: І.П. Маноха, доктор психологічних наук, професор

Заступник головного редактора: В.О. Васютинський, доктор психологічних наук, професор

Члени редколегії:

Григоровська Л.В. – кандидат педагогічних наук, доцент
Донченко О.А. – доктор соціологічних наук, професор
Казміренко В.П. – доктор психологічних наук, професор
Карамушка Л.М. – доктор психологічних наук, професор
Кіслов В.В. – доктор філософських наук, професор
Коваленко А.Б. – доктор психологічних наук, професор
Лушин П.В. – доктор психологічних наук, професор
Мороз Л.І. – доктор психологічних наук, професор
Москаленко В.В. – доктор філософських наук, професор
Петренко О.В. – кандидат психологічних наук, доцент
Пилипенко О. І. – кандидат педагогічних наук, доцент
Помиткін Е.О. – доктор психологічних наук, професор
Титаренко Т.М. – доктор психологічних наук, професор
Хазратова Н. В. – доктор психологічних наук, доцент

Збірник «Психологічні науки: проблеми і здобутки» є правонаступником Вісника Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки, який зареєстровано як фахове видання постановою Президії ВАК України № 4-05/7 від 30 червня 2004 р. Бюлетень ВАК України № 8, 2004 р.

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

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

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

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Верстка:
Омелян О.А.

Вища освіта України - Додаток 1 до №1, Том II,– 2012 р. - Тематичний випуск
“Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання” – 410 с.

Психологічні науки: проблеми і здобутки – Додаток 1 до №1, Том II,– 2012 р. -
Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні
читання” – 410 с.

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

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної
науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці 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.

- © Інститут вищої освіти НАПН України, 2012 р.
- © Київський Міжнародний Університет, 2012 р.
- © Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2012 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2012 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2012 р.